

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y DEL TRABAJO
GRADO EN TRABAJO SOCIAL
TRABAJO FIN DE GRADO

ESTUDIO SOBRE EL CAMBIO MOTIVACIONAL DE LOS JÓVENES EN AULAS TALLER

Experiencias en Centros
Sociolaborales de Zaragoza

Alumna: Beatriz Madroño Valdenebro

Director: Chabier Gimeno Monterde

Zaragoza, junio de 2014



Universidad
Zaragoza



**Facultad de
Ciencias Sociales
y del Trabajo**

Universidad Zaragoza

Índice

Presentación del estudio.....	2
1. Introducción.....	2
2. Justificación y estructura.....	3
3. Agradecimientos	4
Planteamiento de la investigación	5
1. Objetivos de la investigación	5
2. Población y ámbito de la investigación	7
3. Hipótesis iniciales	12
4. Variables de la investigación.....	13
Metodología de la investigación	15
1. Metodología y técnicas de la investigación	15
2. Tipo de investigación.....	18
3. Cronograma.....	20
4. Muestra de la población seleccionada.....	21
Recorrido previo de los jóvenes en Centros Sociolaborales	24
1. Conceptualización del fracaso escolar	24
2. Causas del fracaso, abandono y absentismo escolar.....	30
3. Atención a la diversidad en Institutos	38
Aula Externa en Centros Sociolaborales	46
Presentación y análisis de los datos	50
1. Influencia de características personales.....	50
2. Influencia de las circunstancias institucionales	60
3. Influencia de contextos sociales y familiares	69
Conclusiones	71
Referencias normativas	76
Referencias bibliográficas	80
Anexos	85

Presentación del estudio

1. Introducción

El fenómeno del fracaso escolar no sólo depende de aspectos institucionales del sistema educativo, sino que, otros factores como las situaciones personales por las que atraviesan los jóvenes, o las circunstancias sociales y el contexto familiar, son elementos que influyen en la motivación por alcanzar un nivel formativo adecuado y por tanto en el desarrollo y la progresión escolar del alumnado.

Los Centros Sociolaborales, a través de sus Aulas Taller, ofrecen una respuesta a los jóvenes que se encuentran desenganchados del sistema educativo estandarizado y garantizan así, su derecho a la educación. Estos centros conforman un servicio formativo público, coordinado por la Unidad de Integración del Instituto Municipal de Empleo y Fomento Empresarial de Zaragoza y se gestiona a través de diferentes entidades sociales.

En sus diferentes Aulas Taller se encuentran los jóvenes que han experimentado trayectorias de fracaso escolar en los Institutos y todavía no han superado la edad obligatoria de escolarización. El principal objetivo es el desarrollo personal integral de los jóvenes, a través del acompañamiento en la transición a la vida, por medio de la adquisición de competencias personales y sociales que les permitan desarrollarse autónomamente.

El objeto de la presente investigación es el estudio del cambio motivacional en las expectativas académicas y profesionales de futuro, que supone para los jóvenes con dichas características, la experiencia formativa en las Aulas Taller de los Centros Sociolaborales de Zaragoza.

2. Justificación y estructura

La cuestión planteada es de gran interés social, ya que en el contexto educativo actual en Zaragoza, concretamente en referencia a la modalidad de Escolarización Externa, todavía no se han realizado estudios centrados en el tema de las motivaciones escolares. En la presente investigación se cuenta con la perspectiva personal de los propios jóvenes, junto a la visión de los profesionales educativos, que les rodean a lo largo de la experiencia en el Aula Taller.

La estructura del estudio se divide en cuatro apartados fundamentales: en el primero se realiza una introducción temática con la correspondiente justificación del estudio. En segundo lugar, se pasa a formular el planteamiento y diseño de la investigación, al igual que la metodología con la que se lleva a cabo la investigación. Seguidamente, se expone el marco teórico de referencia, que precede al fenómeno de estudio. Y finalmente, se desarrollan y se analizan los datos recogidos a través de técnicas de investigación, lo cual da lugar al último apartado, referente a las conclusiones.

3. Agradecimientos

La realización de este estudio de investigación, acerca del cambio motivacional de los jóvenes con experiencias de escolarización externa, ha supuesto la aplicación de conocimientos teóricos adquiridos en diversas asignaturas a lo largo del Grado en Trabajo Social.

Se agradece mucho el esfuerzo dedicado por José Manuel Gracia Ballarín desde la Red de Centros Sociolaborales de Zaragoza por facilitar el desarrollo práctico de la investigación durante estos meses así como a los diferentes coordinadores, educadores y exalumnos de los centros con los que se ha tenido contacto, por la gran oportunidad que han ofrecido en la recopilación de información necesaria para poder llevar a cabo el estudio.

Por último, de modo más particular, se agradece al profesor Chabier Gimeno, el que ha participado en la investigación como Director del estudio, por la gran ayuda y orientación prestadas; y sobre todo por su implicación durante el proceso.

Planteamiento de la investigación

1. Objetivos de la investigación

Objetivo general

Conocer el cambio en la motivación académica que experimentan los jóvenes con trayectorias de fracaso escolar en su incorporación a las Aulas taller de los Centros Sociolaborales de Zaragoza.

Objetivos específicos

- Estudiar los diversos factores que influyen en la motivación académica de los jóvenes con trayectorias de fracaso escolar que han pasado por Aulas taller. Estos factores comprenden características personales, circunstancias del marco institucional y los contextos sociales y familiares que les rodean.
- Comparar la motivación formativa de los jóvenes en su trayectoria escolar previa a la incorporación en las Aulas Taller, con la expresada al finalizar el curso formativo en escolaridad externa.
- Analizar la actitud y el comportamiento hacia el marco institucional académico de los jóvenes en Aulas Taller después de sus experiencias en Centros Sociolaborales.
- Determinar la importancia que supone para los jóvenes, la relación emocional que se establece con los educadores de las Aulas Taller, como vínculo positivo de motivación y orientación hacía sus metas personales y formativas, frente a la desafección percibida en los Institutos.
- Conocer las causas que influyen en el cese de la práctica del absentismo escolar de los jóvenes con trayectorias absentistas

previas a la incorporación en las Aulas taller.

- Acceder al estudio de diferentes perfiles de salida de las Aulas Taller, lo cual comprende ex alumnos que hayan continuado su formación, que se han incorporado al mercado laboral, así como aquellos que no han escogido ninguna de las anteriores vías.
- Conocer las situaciones de retorno al aula ordinaria una vez finalizado el curso en escolaridad externa, así como las posibilidades de continuar su formación dentro de los diversos centros sociolaborales formando incorporándose en los Programas de Cualificación Profesional Inicial, así como en los programas de Formación Ocupacional.

2. Población y ámbito de la investigación

Los alumnos que asisten a esta modalidad de escolarización tienen generalmente una edad de 15 años al inicio, siendo casos excepcionales (10% del alumnado) aquellos que se incorporan con menor edad, nunca inferior a 14 años.

Estos jóvenes provienen de los Institutos de Educación Secundaria de (públicos y concertados) de Zaragoza, en los cuales se encuentran oficialmente matriculados, sin embargo asisten presencialmente a los diferentes centros sociolaborales de la Red Municipal en los que están inscritos.

En la mayoría de los casos se encontraban cursando 1º o 2º de la E.S.O., por lo que se trata de trayectorias repetidoras de uno o más cursos, y su nivel curricular se establece en torno a Primaria.

El 60% provienen de segundo y el 30% de primero, el 10% restante lo conforman por alumnos de 3º-E.S.O. y del programa de Diversificación Curricular, como se puede observar a continuación:

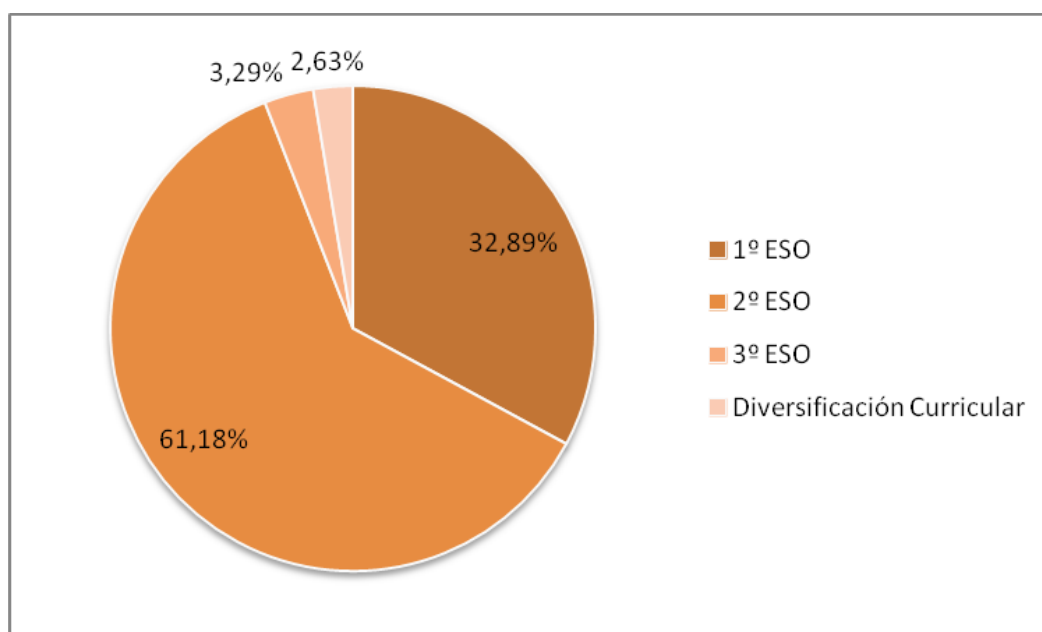


Gráfico 1. Trayectorias anteriores al Aula Taller. (Fuente elaboración propia a partir de los datos de Garcia Ballarín, 2013)

Como se puede apreciar en el siguiente gráfico, que muestra la diferencia por géneros, el perfil de género que se establece en estas aulas sitúa una mayor afluencia del género masculino frente al femenino, con una aproximación en torno al 80% de chicos (en color azul) y al 20% de chicas (en color rosa).

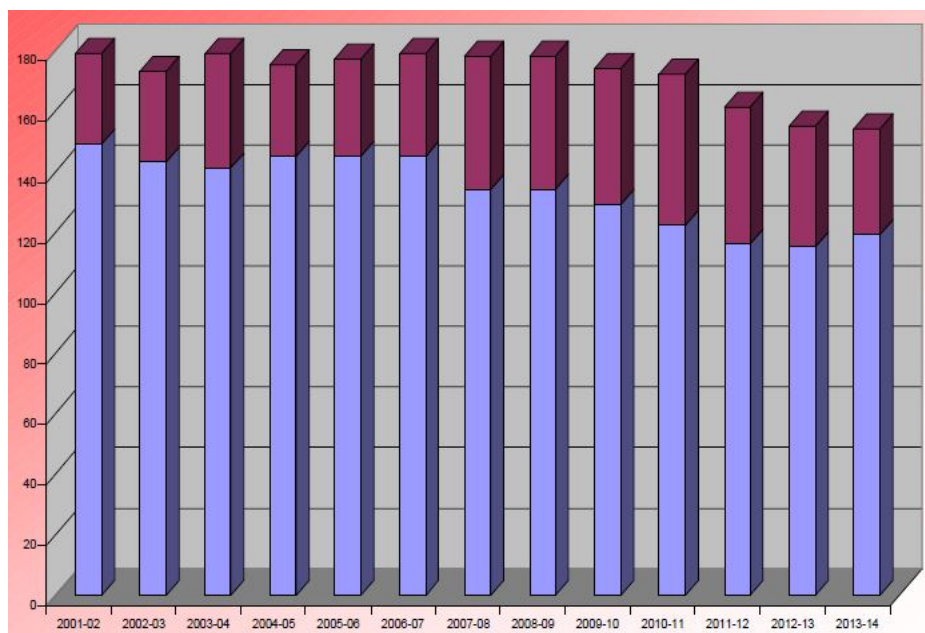


Gráfico 2. Diferencia por sexos del 2001 al 2014. (Fuente: Garcia Ballarín, 2013).

Las características socio familiares de esta población les sitúan en contextos de dificultad socioeconómica y desestructuración familiar.

El 30% de estos jóvenes son intervenidos por el Departamento de Menores del Instituto Aragonés de Servicios Sociales, ya sea por motivos de tutela o reforma.

La diversidad cultural también está presente en estas aulas, las cuales están conformadas por un 25% de alumnado de etnia gitana y entorno al 10% de alumnos de origen extranjero.

Como se puede ver en el siguiente gráfico, se muestra el perfil del alumnado de etnia gitana (línea rosa) y el perfil de jóvenes extranjeros (línea amarilla) entre el 2001 y el 2014:

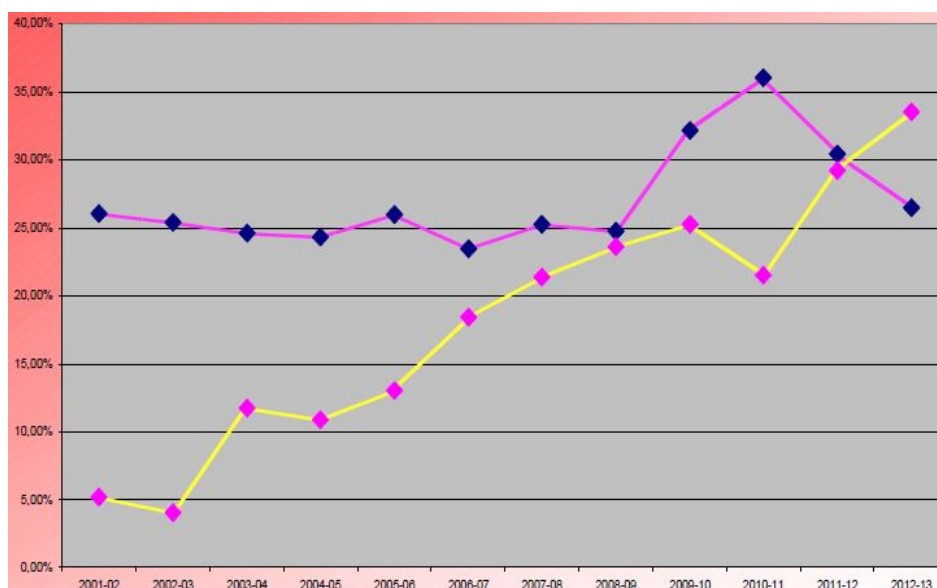


Gráfico 3. Diversidad cultural 2001-14. (Fuente: García Ballarín, 2013).

La experiencia de los centros determina que, algunos de estos jóvenes, se enfrentan a problemas intelectuales y emocionales, que no han sido diagnosticados, ni tratados adecuadamente, los cuales generan consecuencias negativas en su salud mental.

Así mismo, por otro lado, se reconoce la posibilidad de la continuidad exitosa, de algunos alumnos dentro de los centros educativos, siguiendo su formación en su aula ordinaria o en algún Programa educativo específico.

Los resultados del curso 2012-13 muestran, como se puede ver en los siguientes gráficos que la asistencia continuada (menos del 20% de faltas de asistencia a lo largo del curso) al centro es del 60% aprox. y el 90% aprox. del alumnado finaliza con evaluaciones positivas el curso en Aula Taller.

Por otro lado la continuidad formativa es del 50% aprox. en Programas de Formación Ocupacional y del 25% aprox. en Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sin embargo, el 15% aprox. ni trabaja ni estudia, posteriormente. A continuación se muestra la continuación de los jóvenes en Aula Taller para el curso 2012-13:

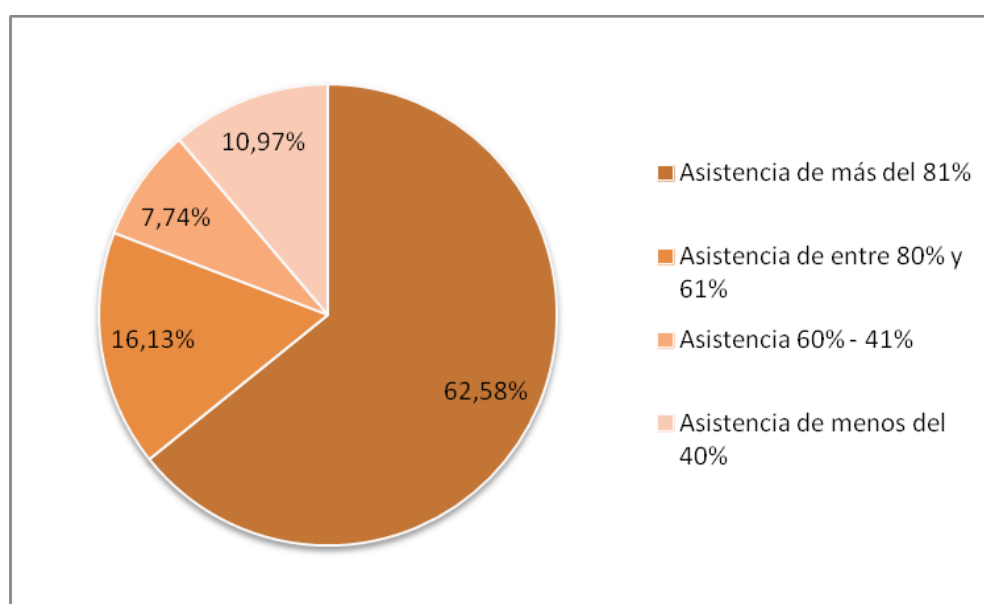


Gráfico 4. Asistencia durante el curso. (Fuente elaboración propia a partir de los datos de García Ballarín, 2013).

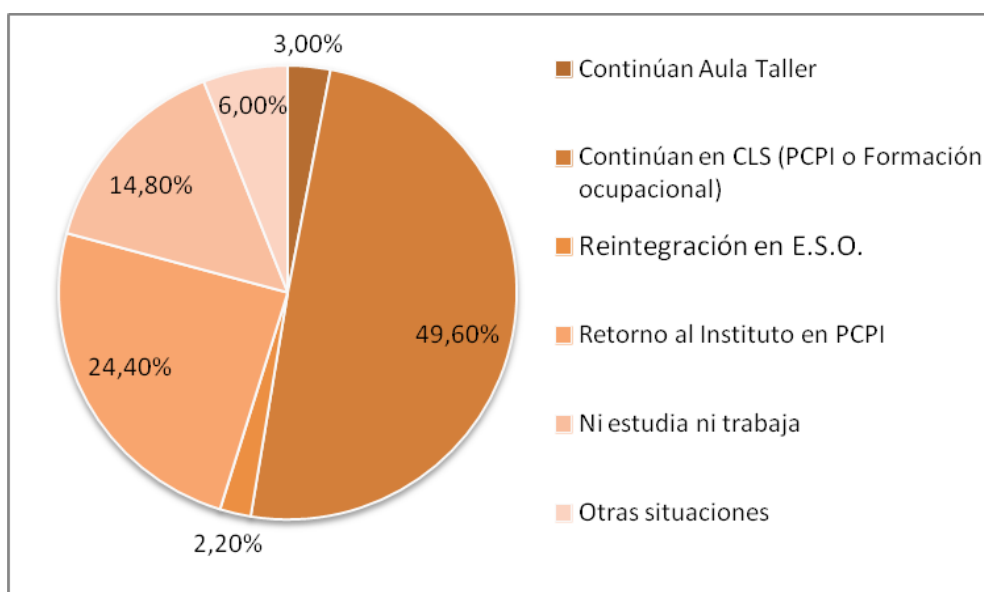


Gráfico 5. Continuidad de Aula Taller. (Fuente elaboración propia a partir de los datos de García Ballarín, 2013)

El ámbito de la investigación se centra en la Red Municipal de los centros sociolaborales de Zaragoza, concretamente en los programas de “Aulas Taller”.

La gestión de los diversos centros se lleva a cabo por entidades sociales como: Asociación MANCALA, Fundación Adunare, Fundación San Valero, Asociación TELCA y Fundación Picarral.

Por último para determinar el contexto formativo los ámbitos profesionales que se pueden encontrar en las diferentes Aulas Taller de la Red son: albañilería, pintura, electricidad, carpintería, electricidad, mecánica, mantenimiento de edificios, fontanería, jardinería, soldadura, madera, artes aplicadas, confección, peluquería y encuadernación.

Centro	Entidad	Ámbitos profesionales
Actur	Asociación MANCALA	Artes aplicadas (Chicas)
Almozara	Fundación Adunare	Multiprofesional: Albañilería, pintura, electricidad, carpintería
Casco Viejo	Fundación San Valero	Multiprofesional: Electricidad / Carpintería / Mecánica
		Multiprofesional: Confección / peluquería.
Casetas	Asociación TELCA	Multiprofesional: Mantenimiento de Edificios
Delicias	Fundación Adunare	Encuadernación
La Jota	Fundación Adunare	Electricidad y Electrónica
Las Fuentes	Fundación Adunare	Multiprofesional: Albañilería/ Pintura / electricidad / Carpintería
Oliver	Fundación Adunare	Multiprof.: Albañilería / Jardinería / Carpintería / Fontanería / Electricidad
Picarral	Fundación Picarral	Soldadura
		Fontanería y climatización
San José	Fundación Adunare	Multiprofesional: Electricidad / Madera / Jardinería
Valdefierro	Fundación Adunare	Multiprofesional: Carpintería / Soldadura

Tabla 1. Aulas Taller, 2014 (Fuente elaboración propia a partir de los datos del Sistema de Información de Zaragoza dinámica).

3. Hipótesis iniciales

Principal

Las experiencias en las Aulas Taller generan un cambio positivo en la motivación académica y laboral en los jóvenes con trayectorias de fracaso escolar de los Institutos de Educación Secundaria que han asistido a la modalidad de Escolarización Externa.

Por consiguiente, los jóvenes de entre 14 y 16 años que se incorporan a este programa educativo específico, incrementan sus expectativas y fijan sus objetivos futuros en torno a nuevas metas académicas y laborales.

Secundarias

Las causas de este cambio motivacional guardan una mayor relación con la influencia de las circunstancias del marco institucional en el que desarrollan su formación, que con elementos personales del joven, o con los contextos sociofamiliares que les rodean.

A su vez, la relación emocional que se establece con los educadores de las Aulas Taller, es un vínculo positivo de motivación y orientación hacia sus metas personales y formativas, por lo que es un elemento fundamental en el cambio actitudinal.

De este modo, la actitud y el comportamiento de los jóvenes hacia el marco institucional educativo reciben un incremento positivo durante y después de sus experiencias en Centros Sociolaborales, por lo que el nivel de absentismo se ve reducido en gran medida.

4. Variables de la investigación

El análisis de los datos se centra en el estudio de tres conjuntos de variables que inciden en la motivación escolar: las características personales del alumno, las circunstancias institucionales en las que se desarrollan y los contextos sociales y familiares que les rodean.

Estas variables son las que definen la estructura de las entrevistas, de tal modo que cada variable está asociada a un bloque de preguntas.

Influencia de características personales en la motivación académica

Se tendrá en cuenta, para valorar la motivación académica de los jóvenes, el autoconcepto que tienen de sí mismos, valorando para su estudio los siguientes elementos: el componente cognitivo, es decir, el nivel curricular alcanzado, el componente afectivo, lo que hace referencia a la satisfacción con su trabajo, el componente expectativa o capacidades de superación personal y por último, el componente social que es la percepción que tiene sobre su grupo de iguales.

Siguiendo el estudio sobre las características personales también se analizarán las atribuciones que ofrecen los propios alumnos sobre sus resultados académicos, las metas formativas que se fijan como objetivos que conseguir a los largo del curso en el que se encuentran.

También el interés y el valor que le dan a las actividades escolares y a los contenidos que aprenden como bases para su futuro, y finalmente la capacidad de agencia para responsabilizarse de su trabajo.

Influencia de circunstancias institucionales en las que se desarrolla la formación

Para la cual se estudiará el tema del control y registro del absentismo de los Centros de Educación Secundaria así como las

diferencias que se establecen con los Centros Sociolaborales y cómo ese hecho influye en el desarrollo de prácticas absentistas en los alumnos.

Por otro lado, en el análisis de esta variable también contemplan las actuaciones de los centros de Educación Secundaria en cuanto a la intervención ante de Fracaso escolar y la consecuente desafección emocional que provoca desvinculación afectiva hacia el sistema educativo.

Por último se estudia la continuidad formativa que acompaña a las experiencias en Aulas Taller de Centros Sociolaborales al finalizar el año en el curso con resultados positivos.

Influencia de contextos sociales y familiares que les rodean

En la que se contemplarán las influencias de trayectorias formativas familiares por parte de figuras paternas o familiares cercanos, así como el efecto que producen en su motivación, las actitudes positivas hacia el estudio y en general, hacia el ámbito educativo.

También se analizarán las expectativas académicas de los padres, o tutores legales, sobre el progreso formativo de los jóvenes, cómo lo exteriorizan y la influencia que tienen dichas expectativas, para estos alumnos, en la motivación para alcanzar el éxito escolar.

Metodología de la investigación

1. Metodología y técnicas de la investigación

La perspectiva metodológica a seguir en la investigación es cualitativa, ya que es la más adecuada para conocer la interpretación subjetiva y los factores que subyacen a la motivación académica que experimentan los jóvenes con trayectorias de fracaso escolar en su incorporación a Centros Sociolaborales.

La investigación se caracteriza por tener un enfoque estructural, ya que la información obtenida a través de esta metodología dará respuesta a la pregunta inicial, la cual radica en el hipotético cambio motivacional hacia el interés por la formación académica que generan en las experiencias en las Aulas taller de los jóvenes en Zaragoza.

Este planteamiento metodológico es debido, en primer lugar, a que en la realización de la investigación se empleará la conversación como técnica de recogida de la información. En segundo lugar, porque presta atención a la dimensión estructural del lenguaje. En tercer lugar, puesto que en la perspectiva estructural se reconoce libertad a los entrevistados e incluso permite la introducción de su contexto en la investigación (Ibáñez, 1985).

Por otro lado, también se debe hacer referencia a la integración de metodologías, como la complementación, la combinación y la triangulación (Bericat 1998). Esto se debe a que dentro del diseño metodológico de la investigación se plantea la posibilidad del uso de técnicas cuantitativas que hacen referencia a un enfoque distributivo, lo que supondría la integración de metodologías.

En cuanto a las fuentes de información, son principalmente de carácter primario, siendo obtenidas a través de las técnicas de observación directa y la descripción etnográfica, así como el uso de la

técnica de la entrevista semi-estructurada. También se cuenta con fuentes de información de carácter secundario, conformadas por documentos proporcionados por los diferentes Centros Sociolaborales.

La entrevista se plantea como una técnica flexible y dinámica en su puesta en práctica, así como para garantizar su eficacia seguirá un modelo de conversación entre iguales para evitar que sea un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Las entrevistas en profundidad son "encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tiene los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras" (Taylor y Bodgan, 1987).

Esta técnica de investigación permite ver cómo los actores sociales viven, ordenan y estructuran su propia experiencia, gracias a ella es posible el acceso a la información referente a acontecimientos y esferas que no se pueden observar directamente o que son inaccesibles por medio de otros procedimientos, de tal modo que proporciona un amplio marco de escenarios, situaciones o personas.

El objetivo de la técnica de la entrevista es conseguir datos desde la perspectiva del sujeto entrevistado, con el fin de enriquecer la investigación y comprender la manifestación individual de éstos sujetos. Las entrevistas empleadas respetan la libertad del entrevistado para estructurar la respuesta o incluso si él cree conveniente toda la conversación (Hammersley y Atkinson, 1998).

En cuanto a la técnica de la observación cabe señalar que es un elemento fundamental del proceso de investigación, el cual consiste en observar atentamente el fenómeno, tomar información y registrarla para su posterior análisis. "Es el proceso de contemplar sistemática y detenidamente cómo se desarrolla la vida social, sin manipularla ni modificarla, tal cual ella discurre por sí misma" (Ruiz,

2007).

La combinación de las técnicas de la entrevista y la observación directa se plantean como estrategias complementarias permiten una selección más adecuada de los informantes, así como la posibilidad de contrastar los relatos recogidos en las entrevistas con sus comportamientos en el desarrollo normal de su realidad social.

2. Tipo de investigación

Para clasificar la presente investigación se atiende a la tipología propuesta por Sierra Bravo (2008). A través de la cual se puede realizar una catalogación de las diversas investigaciones en función de los siguientes aspectos: la finalidad que persigue, el alcance temporal que posee, su profundidad, la amplitud de la misma, las fuentes de las que se nutre, el carácter de su enfoque, su naturaleza, el objeto social al que se refiere, el ambiente en el que se desarrollan y los estudios a los que da lugar. (Sierra, 2001:32)

Por lo que la presente investigación es básica, pretende conocer un hecho concreto, es decir el cambio motivacional hacia las metas formativas que suponen las experiencias en los centros sociolaborales para los jóvenes que asisten a las Aulas Taller.

Se trata de un estudio seccional ya que el ámbito temporal se establece en un sólo momento, desde enero hasta junio del 2014.

Es explicativa, ya que se persigue constatar el hecho del cambio motivacional y atribuir algunas posibles causas que influyen en la génesis del cambio.

Se trata de una investigación que trabaja bajo la microsociología, ya que se trata de un grupo pequeño o mediano de la población total. Primero se centra en el alumnado perteneciente al Sistema Educativo de Zaragoza y se acota todavía más al tratarse de jóvenes que se encuentran en la modalidad de Escolarización Externa, por lo que se trata de un colectivo muy concreto.

Se nutre de fuentes primarias, siendo éstas recogidas personalmente, y secundarias, siendo consultadas y facilitadas por diferentes orígenes fidedignos.

Es cuantitativa, ya que se investiga y analiza un fenómeno social que depende de la vivencia subjetiva de la población objeto de estudio y es empírica ya que se trabaja con hechos de la experiencia directa.

El objeto social al que se refiere es la Educación, en la ciudad de Zaragoza desde la disciplina del Trabajo Social.

Es de campo ya que se desarrolla directamente en la realidad social, es decir los diferentes actores que intervienen: tanto a los alumnos o ex alumnos, como a los diferentes profesionales de los centros (educadores o coordinadores) con los que se ha tenido ocasión de contactar.

Finalmente, da lugar son un informe social, ya que detalla todos los aspectos referentes a la población objeto de estudio.

3. Cronograma

Enero	Selección del tema y revisión bibliográfica inicial.
Febrero	Elaboración y presentación del proyecto: planteamiento metodológico inicial, delimitación geográfica y temporal
Marzo	Formulación del problema y selección de objetivos e hipótesis. Revisión de la literatura y elaboración del marco teórico-conceptual.
Abril	Diseño de la investigación: delimitación de la población y selección de técnicas (diseño de entrevistas). Recogida de la información: autorización y realización de las entrevistas.
Mayo	Análisis e interpretación de las entrevistas: contraste y verificación de las hipótesis. Redacción del informe: conclusiones, documento integrador de la investigación, medio de comunicación
Junio	Entrega del informe escrito. Planteamiento para la presentación de la investigación.
Julio	Presentación de la investigación: comunicación

4. Muestra de la población seleccionada

En este estudio se analizan opiniones, experiencias y discursos que provienen de diferentes miembros relacionados con las experiencias en Aulas Taller, para lo cual, se contará con la visión de alumnos, exalumnos, educadores y otros profesionales con los que tienen relación como parte de su formación en el Centro Sociolaboral.

Previamente al desarrollo del trabajo de campo se ha presentado el Proyecto de Investigación¹ a José Manuel Gracia Ballarín, Cordinador de la Red de Centros Sociolaborales de Zaragoza. Una vez aceptado el documento, se ha autorizado la puesta en marcha de las visitas, observaciones y entrevistas que han permitido la realización del estudio.

El trabajo de campo se ha llevado a cabo durante los meses de marzo, abril y mayo de 2014, en algunos de los centros sociolaborales que conforman la Red Municipal de Zaragoza, gracias a los contactos laborales de Chabier Gimeno (Director del estudio).

Los jóvenes que han participado en la investigación accediendo a ser entrevistados, de manera voluntaria en todos los casos, han sido seleccionados por los Coordinadores de los respectivos Centros, orientados por los siguientes criterios: ex alumnos, mayores de edad, de diferente género.

Estos criterios se rigen por unos determinados objetivos. En primer lugar, los alumnos de las Aulas Taller del actual curso, 2013-14, han iniciado el progreso formativo en sus respectivos Centros Sociolaborales en el mes de septiembre, lo que refleja que en mayo, del mismo curso, cuando se lleva a cabo el trabajo de campo de la investigación, todavía no han finalizado el proceso, y por tanto su

¹ El documento se puede consultar en Anexos (anexo número 2).

experiencia del paso por el CSL es parcial. Éste es el motivo principal por el que se ha establecido el criterio de ex alumnos.

En cuanto a la selección de informantes que cumplan el requisito de ser mayores de edad, se justifica debido a la capacidad legal que precisan estos jóvenes para firmar un acuerdo de confidencialidad para las entrevistas grabadas. Este documento garantiza la protección de sus datos personales, asegura el uso fidedigno de los datos recogidos y establece que los fines de la entrevista persiguen el único objetivo de aportar información a la investigación y por tanto, no serán utilizados para otros propósitos distintos.

En cuanto al criterio de género, se orienta a contactar con informantes de ambos géneros debido a que se pretende alcanzar una visión que refleje lo más fielmente la realidad del fenómeno.

Así pues, como se explica en el apartado dos del planteamiento del estudio: “Población de la investigación”; el perfil de los jóvenes en Aulas Taller está compuesto por ambos géneros, y aunque la participación femenina sea menor que la masculina, es preciso contar con ambas perspectivas para realizar un estudio imparcial del fenómeno y establecer así diferencias si es preciso o por el contrario, reforzar las similitudes si así surgen.

Estos criterios están supeditados a un requisito ineludible: que los jóvenes hayan asistido al Aula Taller durante al menos un año, para confirmar así su participación y experiencia en el CSL. También se han seleccionado aquellos jóvenes con los que el Centro mantenga una buena relación, ya que de otro modo dificultaría mucho el contacto y acceso a ellos.

Por otro lado la muestra de población referente al profesorado u otros profesionales que tienen contacto con los jóvenes, como puede ser los Coordinadores de cada Centro, los Trabajadores Sociales o los Psicólogos, han sido seleccionados por el Director del estudio, dado

que su experiencia laboral ha facilitado el contacto y la selección de los mismos, como informadores clave.

La muestra de centros observados, ha sido seleccionada bajo las posibilidades que se han tenido en el contacto con los diferentes Coordinadores de los Centros, los cuales han ofrecido la posibilidad de acceder a las aulas y realizar observaciones directas.

Del mismo modo que se ha realizado la selección de los informantes para las entrevistas, en el caso de los centros observados se sigue el mismo criterio: es preciso contar con ambas perspectivas de género para realizar un estudio imparcial del fenómeno y establecer así diferencias si es preciso o por el contrario, reforzar las similitudes si así surgen.

Por ello, se ha accedido a cuatro Centros Sociolaborales, situados en diferentes barrios de Zaragoza y gestionados por tres entidades diferentes. De ellos, tres de los Centros disponen de Aulas Taller orientadas a perfiles masculinos, con áreas profesionales como por ejemplo fontanería, carpintería o electricidad; siendo el cuarto Centro dedicado exclusivamente a atender al alumnado femenino.

Recorrido previo de los jóvenes en Centros Sociolaborales

1. Conceptualización del fracaso escolar

Desenganche progresivo

Para comenzar con la conceptualización del fracaso escolar, hay que atender a un concepto que antecede a su desarrollo, el proceso acumulado de rupturas con el ámbito escolar.

El proceso de desenganche escolar es “la lenta y progresiva acumulación de fuentes de alejamiento de la escala de valores, las pautas de actuación y los símbolos de identificación con la escuela” (Mena, Fernández y Riviére, 2010: 123).

En este proceso las representaciones conceptuales, las normas de moralidad, las disposiciones y los comportamientos, por los que se guía el sistema educativo institucional, no encajan con los que el alumno refleja. De este modo poco a poco, los estudiantes sufren un distanciamiento progresivo hacia la escuela que finalmente puede o no acabar en abandono escolar.

La génesis de esta situación puede remontarse a los inicios de la escolarización de los jóvenes, pero sin embargo es manifestada durante el periodo de la adolescencia. Esto puede deberse a varios factores: es un periodo de inestabilidad personal en sí mismo, también se desarrolla al comienzo de la transición a la vida adulta y se aproxima a la incorporación al mercado laboral (Mena, Fernández y Riviére, 2010: 123).

Absentismo escolar

Este concepto se encuentra íntimamente relacionado con los procesos de desenganche escolar, ya que a menudo, es el modo en

el que los jóvenes exteriorizan su rechazo hacia el ámbito escolar. El concepto de absentismo escolar se refiere a la inasistencia a las clases por parte del alumnado en edad de escolarización obligatoria de un modo injustificado, sistemático y reiterado.

Sin embargo, una consideración más amplia del término debe recoger todos los comportamientos absentistas que se exteriorizan como parte de una actitud de rechazo que muestra el alumno hacia el sistema escolar. De este modo pueden presentarse conductas muy variadas como: absentismo pasivo (falta total de atención a las dinámicas docentes), faltas reiteradas de puntualidad, inasistencia a determinadas clases (a primera o última hora de la jornada lectiva, en según qué materias, o a horas concretas) y finalmente, la manifestación más clara, el absentismo total y continuado del alumno al centro educativo.

Los alumnos que desarrollan estos comportamientos absentistas experimentan una serie de consecuencias negativas para su proceso de aprendizaje, como la alteración de la regularidad formativa, la necesidad de repetir cursos o finalmente el fracaso escolar.

Por otro lado, hay que señalar que se trata de una relación bilateral de ambas circunstancias, si bien, el absentismo reiterado puede generar fracaso escolar, el propio fracaso escolar también puede ser el precedente que termine expulsando al alumno del centro educativo (Uruñuela, 2005).

Fracaso en función del momento temporal

La definición del fracaso escolar se puede manifestar de diferentes modos si se delimita en torno al momento temporal en el que se desarrolla, como señala Marchesi (2003: 7), a partir del informe sobre fracaso escolar de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos).

De este modo, se pueden establecer tres momentos fundamentales a partir de los cuales el fracaso escolar se traduce de un modo distinto. Durante el desarrollo del periodo educativo, es decir, durante el transcurso de la edad de escolarización obligatoria, el fracaso escolar hace referencia a aquellos alumnos con bajo rendimiento académico que no alcanzan el nivel básico de competencias que cabe esperar para el curso en el que se encuentra el alumno en cuestión (Marchesi, 2003: 7).

En este caso se trata de alumnado que termina o abandona su formación, sin una capacitación adecuada para incorporarse autónomamente a la sociedad y por tanto, como consecuencia, se encuentran excluidos tanto de la continuación de sus estudios, como de la incorporación del mercado de trabajo.

Por otro lado, una segunda definición del fracaso escolar se sitúa en torno al momento concreto de la finalización de su periodo escolar, es decir, al terminar el último curso obligatorio y por tanto una vez alcanzada una edad superior a dieciséis años. Bajo este planteamiento el fracaso escolar se ubica en el alumnado que abandona o termina la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) sin la correspondiente titulación que acredita la conclusión del periodo formativo obligatorio con éxito académico, es decir, aquellos alumnos que no logran adquirir el título de Graduado escolar.

Por último, el tercer momento temporal que comprende el fracaso escolar se refiere a las consecuencias sociales y laborales posteriores al periodo formativo obligatorio que se hacen visibles durante la etapa adulta y que son posibles causas que afecten al riesgo de exclusión social debido a lo que limitan la integración social.

Esta definición plantea una distinción entre las concepciones del fracaso escolar que resulta muy interesante especialmente para diferenciar el término de dos situaciones que pueden o no darse simultáneamente. Por un lado es entendido como la no adquisición de

una serie de conocimientos básicos que permiten desarrollarse como persona autónoma en la actual sociedad del conocimiento.

Por otro, se encuentra la asociación única de fracaso escolar con la no obtención de un título de Graduado en ESO, que certifica a efectos administrativos que se ha superado ese nivel formativo. En este segundo caso, se da por sentado que se ha adquirido de forma consecuente los conocimientos a los que se refieren en la primera definición, cuando en realidad se está hablando de dos realidades muy diferentes.

Del mismo modo, esta distinción en la definición del fracaso escolar hace referencia a las consecuencias que tiene en la vida adulta, como una parte unilateral, es decir, separa esas consecuencias como efecto inevitable del fracaso escolar, lo que resulta muy apropiado para no crear un prejuicio negativo de la trayectoria futura que seguirán los jóvenes con experiencias de fracaso escolar.

Eliminar este concepto negativo hacia unas consecuencias inminentes para el futuro estos jóvenes por parte de sus entornos, ya sea familiar, social, escolar o institucional, puede favorecer a crear oportunidades de cambio, mejorar su autoestima y confianza y ser un eje motivacional para conseguirlo.

Diferencias entre fracaso oficial y fracaso real

Siguiendo la línea argumentativa del apartado anterior, la definición del fracaso escolar que propone Carabaña (2010:144) se traduce en la misma distinción. El fracaso escolar condicionado a los niveles de no titulados frente al fracaso escolar condicionado a los niveles de competencias alcanzados por los alumnos.

Las tasas oficiales del fracaso escolar son mucho más elevadas que los niveles objetivos del mismo. Esto se debe a que las tasas oficiales o administrativas de fracaso escolar son medidas por indicadores referentes a los niveles de exigencia de las escuelas,

mientras que las tasas objetivas o reales del fracaso escolar son medidas por indicadores referentes a los niveles de competencias alcanzados por los alumnos.

De este modo, el Informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiante), el cual evalúa las competencias que alcanzan los alumnos, es decir, lo que van a necesitar para vivir en la sociedad actual, sitúa a España en una posición media respecto a Europa. Esta igualdad de resultados con Europa tiene dos interpretaciones, desde un punto de vista positivo existen pocos alumnos con resultados bajos, pero desde el lado negativo revela que también hay pocos alumnos con resultados altos.

Los resultados muestran, que el fracaso escolar administrativo (el referente a las tasas de oficiales de fracaso, es decir, el número de alumnos que no obtiene el título de la ESO y abandonan la formación) es mucho mayor al fracaso escolar objetivo (el referente a las tasas reales, es decir, al nivel objetivo que alcanzan los alumnos de competencias formativas para la vida autónoma y digna en la sociedad del conocimiento).

Grados de fracaso y abandono escolar

Dada la diversidad de itinerarios formativos de estos alumnos y alumnas, hacer una distinción entre los diferentes grados de fracaso y abandono escolar, como plantea Enguita (2011:741) resulta clarificador para abordar el concepto de fracaso escolar en sus diferentes formas.

Las referentes al abandono temprano están delimitadas por el comportamiento de renuncia a la continuidad formativa obligatoria antes de los 16 años, sin llegar a cuarto curso, independientemente de cuáles fueran sus calificaciones en su trayectoria académica anterior. Aquellas referidas al abandono son las que habiendo acabado su periodo escolar en ESO exitosamente, no obtienen una

titulación post-obligatoria, así como no continúan su formación entre los 18 y los 24 años.

Aquellas situaciones que se caracterizan por el fracaso se refieren al alumnado con 16 años, que sale del sistema educativo, llegando a cuarto curso, pero que no obtiene una titulación de Graduado en ESO, por su bajo rendimiento académico. En las cuales también se incluye el fracaso al salir del sistema tras cursar sin éxito formación post-obligatoria.

Y finalmente, los alumnos que deciden salir con 16 años, pero sin llegar a cuarto curso, son aquellos que muestran abandono y fracaso escolar, ya que el fracaso se refiere a su bajo rendimiento escolar que les impide llegar a cuarto curso y el abandono a su salida del sistema sin la obtención del título de Educación Secundaria.

2. Causas del fracaso, abandono y absentismo escolar

La investigación sobre las variables relevantes para la prevención del fracaso escolar, así como la búsqueda de factores protectores del fracaso escolar, revelan que el fracaso escolar es un proceso en el que intervienen principalmente tres grupos de variables o factores.

Por un lado se encuentran las variables vinculadas al contexto social y familiar, las cuales tienen un carácter dinámico y estructural. Por otro lado las variables vinculadas al ambiente de aprendizaje, como son las circunstancias relacionadas al profesor, la metodología didáctica, o los criterios de evaluación. Finalmente las variables vinculadas al estudiante, las cuales comprenden características aptitudinales, actitudinales y de personalidad, del proceso de aprendizaje y de las habilidades de interacción social (Fullana, 1996).

El abandono escolar temprano abordado desde una perspectiva biográfica de la transición a la vida adulta, centra su origen como la conclusión de un proceso que contempla tres dimensiones: la sociohistórica, la biográfica-subjetiva y la dimensión política e institucional.

La primera dimensión señala que los cambios en las condiciones económicas y sociales, implican un mayor riesgo desigualdad social para los jóvenes con fracaso escolar en la actual sociedad del conocimiento.

La dimensión biográfica-subjetiva, apunta a las elecciones tomadas por los propios estudiantes en cuanto a sus itinerarios formativos y laborales, las cuales se ven influenciadas por sus contextos sociales, personales y familiares.

La tercera dimensión, comprende el proceso del abandono escolar dentro de un marco institucional determinado, como es la escuela o el instituto, por lo que considera importante el papel de los profesores y los centros educativos para el desarrollo de las trayectorias de abandono (García, 2011).

En cuanto al absentismo escolar cabe apuntar que se trata del resultado de una interacción de factores, en la que debemos considerar: las prácticas pedagógicas y las culturas de centro, la profesionalidad de los docentes y las políticas educativas que contribuyen al origen y al desarrollo del absentismo. “El absentismo es proceso dinámico, interactivo y multiforme, que se expresa de formas diversas y que tiene en cuenta lo biográfico, lo institucional y lo político” (García, 2004:364).

Un enfoque distinto sobre el abandono y el fracaso, es el estudio de los factores que influyen en la asistencia a las clases y la prolongación de los estudios. El primer motivo es que les gusta estudiar, por lo tanto el factor más común de abandono es que no les gusta estudiar o que no les gusta la escuela, por motivos variados, como personales, sociales-contexto, económicos-entorno, familiares y escolares-institucionales (Marina, 2011).

Se trata de proceso gradual de desenganche, por lo que es lento y sigue rutas previsibles, el alumnado en riesgo se queda retrasado respecto al avance formativo del resto de sus compañeros, solo recibe refuerzos negativos, interioriza un sentimiento de fracaso, rechaza la disciplina y finalmente se afirma en su fracaso (Mena, Enguita, Rivere, 2010).

Esta desafección escolar es una desvinculación progresiva física y emocional generada por una falta de interés por el programa, que se traduce en que los alumnos se aburren en las dinámicas de clase, tienen perfiles repetidores y absentistas, con expedientes sancionadores y expulsados en ocasiones (García, 2004).

La preocupación por su futuro laboral y por el estatus social que se adquiere por consecuencia, es el segundo motivo por el que continuar con su formación. Sin embargo con las actuales tasas de paro juvenil el interés por la escuela se ve muy disminuido, y unido a la

desvinculación percibida por los alumnos entre los contenidos impartidos y la vida real, hacen que esta motivación por continuar los estudios pierda valor (Marina, 2011).

La coyuntura económica actual motiva a los jóvenes a buscar trabajo al acabar la educación obligatoria o incluso antes y se dirigen hacia PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial) o hacia otro tipo de formación alternativa, fuera del sistema educativo, como la obtención del graduado en ESO, las escuelas de adultos o el acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio a través de pruebas específicas (García, 2011).

La presión familiar es otro condicionante para continuar sus estudios. Un dato que se correlaciona con el abandono es el nivel de estudios de los padres, lo que limita la presión familiar que recibe el alumno.

Por último, ante la falta de los anteriores motivos mencionados, el estímulo por la continuidad con la escuela se plantea como el mejor modo de emplear el tiempo. Esto conlleva un abandono mental o un absentismo pasivo (Marina, 2011).

Por tanto, se pueden sintetizar las causas del fracaso, abandono y absentismo escolar, en tres conjuntos principales: las características personales del alumnado, las circunstancias institucionales en las que se desarrollan y los contextos sociales y familiares que les rodean.

Características personales del alumnado

En cuanto a las características personales del alumno como influencia para mostrar comportamientos de abandono, fracaso o absentismo escolar se puede señalar como factor principal la motivación académica. Desde un punto de vista psicológico, se encuentra comprendida por otros términos a los que está relacionado, como son: el autoconcepto, las atribuciones, las metas, el interés y el valor de la tarea.

De este modo, en términos psicológicos, la motivación académica

se entiende como la actitud y los comportamientos desarrollados en las prácticas diarias en el centro escolar, que activa las conductas y la persistencia necesarias para alcanzar los objetivos planteados. Las variables a las que hace referencia son: autoconcepto, atribuciones, metas, interés y valor de las actividades.

El autoconcepto académico es un conjunto de percepciones propias sobre sí mismo, que son consecuencia de la experiencia, es decir que derivan de las trayectorias académicas anteriores. Éste se relaciona con:

- Las autopercepciones (cómo se percibe a sí mismo) hacen referencia al estado actual de la persona y constituyen el componente cognitivo.
- La autoestima (cómo se valora a sí mismo) es el nivel de satisfacción personal y hace referencia al componente afectivo.
- La autoeficacia (cómo cree que puede realizar una determinada tarea) se refiere a lo que el estudiante espera sobre su propia capacidad y forma el componente de expectativa.
- La percepción de los otros significativos (cómo ve al resto) permite establecer modelos significativos y es el componente social.

Por otro lado, *las atribuciones académicas* son percepciones de la persona generadas para darle sentido a las realidades que experimenta tanto en el proceso como en el resultado de éxito o fracaso, como sus aptitudes, el empeño mostrado o la dificultad para la realización de las tareas, o las características relacionadas con el profesor. Las expectativas y metas académicas que tenga un alumno ante su formación dependen en gran medida de las atribuciones que posea.

En cuanto a *las metas académicas* son la representación de la aspiración formativa de la persona, según las cuales se generará un modo diferente de desarrollar las prácticas escolares, como pueden ser alcanzar las mejores puntuaciones o cumplir las expectativas de

otras personas hacia uno mismo.

El interés y valor de las actividades escolares determinan comportamientos de acercamiento, rechazo o indiferencia hacia el ámbito escolar, y se componen por el contenido, el proceso seguido en el desempeño, la utilidad futura, la presentación y la implicación que supone llevarlas a cabo (Suárez y Fernández, 2006).

Por otro lado se encuentran diferentes factores, que inciden en los procesos de éxito o fracaso escolares, referentes al alumno. La autorregulación o la capacidad de agencia, como la habilidad de decisión propia para la consecución de objetivos, así como, el poseer un alto grado de autonomía personal, para resolver problemas y tomar decisiones por sí mismo, son elementos a considerar en los procesos formativos.

La autorregulación afectivo-emocional o autorresponsabilidad de aprendizaje como motivación de logro, consiste en que el alumno entienda la importancia de la motivación hacia las tareas para la consecución de resultados positivos, que conozca sus propias características afectivas, motivacionales y estratégicas, que desarrolle progresivamente un papel activo en su aprendizaje de un modo autónomo, y que posea estrategias motivacionales adecuadas a sí mismo (Suárez y Fernández, 2006).

Circunstancias institucionales en las que se desarrollan

Entre los elementos referidos al contexto institucional que influyen en la aparición y el crecimiento de estas problemáticas educativas, se encuentran las culturas de centro.

Los métodos pedagógicos de los centros pueden afectar directamente a la génesis y al desarrollo del absentismo.

Los centros educativos que se rigen por las prácticas proactivas, disponen de medidas preventivas, así como disponen de criterios establecidos de intervención (control y registro), lo que permite una

intervención inmediata e individualizada. Realizan actuaciones con el fin de reincorporar al alumnado en el aula y desarrollan prácticas pedagógicas de atención a la diversidad que facilitan la integración. Por último creen en la importancia del trabajo en red para la efectividad de sus actuaciones, por lo que colaboran con otras agencias como servicios sociales, enseñanza primaria y otros servicios educativos.

En oposición a estos centros, aquellos que emplean prácticas reactivas en la intervención del absentismo se caracterizan por la ausencia de criterios de intervención, así como llevan a cabo un proceso de bajo control y registro del absentismo. Sus respuestas ante la diversidad del alumnado son homogéneas y tienen un carácter segregador. Ante el absentismo recurrente, no disponen de respuestas pedagógicas y tienden a intervenir con prácticas de derivación. Los servicios sociales son considerados como algo ajeno por lo que el trabajo en red tampoco es una de sus funciones prioritarias. (García, 2003)

Un factor fundamental de protección ante el riesgo de fracaso escolar, en cuanto al contexto institucional, es el ambiente positivo de aprendizaje, tanto de los profesores hacia los alumnos como en sentido contrario. Se encuentran en menor riesgo, los alumnos que perciben un buen concepto de sí mismos como estudiantes por parte de sus docentes, los que les consideran como personas con capacidades y aptitudes para el estudio, así como poseen expectativas positivas hacia ellos (Fullana, 1998).

La organización de los centros en cuanto a la flexibilidad de los programas ante la diversidad de alumnos, es una variable que modifica sustancialmente la manera de proceder en la intervención con el alumnado con riesgos de fracaso, abandono y absentismo escolar.

Esto se traduce en la respuesta pedagógica del profesorado ante

los alumnos con mayores dificultades de progreso académico. Una adecuada preparación de los docentes para trabajar con los alumnos que necesitan un mayor apoyo docente para experimentar el éxito, facilita el aumento de su motivación para continuar con su formación y por tanto se reduce el riesgo de fracaso o abandono escolar (Marina, 2011).

La relación emocional establecida entre profesores y alumnos, como vínculo de motivación y orientación, es otro punto a tener en cuenta en la intervención institucional para abordar el fracaso escolar.

La existencia de proyectos como “La tutoría de acompañamiento en las transiciones adolescentes” (García y Merino, 2009:53) que forman parte de Planes de orientación académica y profesional de algunas comunidades autónomas, están pensados para favorecer la adecuación de los recursos socioeducativos, culturales y de tiempo libre a las necesidades de los adolescentes, y mejora de los servicios de formación, orientación, soporte, inserción y seguimiento de los jóvenes con necesidades educativas especiales.

El objetivo último de este recurso es “evitar que ningún joven quede descolgado de los recursos formativos y laborales de los que se dispone en el territorio, es decir, que ningún joven quede desconectado de los vínculos de integración” (García y Merino, 2006:162).

Contextos sociales y familiares que les rodean

Frente a las concepciones de que la condición social influye en los posicionamientos ante la escuela y por tanto en la aparición de conductas de fracaso, abandono o absentismo escolar, se plantean iniciativas como las “Comunidades de Aprendizaje”, un proyecto de transformación de centros educativos orientado para abordar el fracaso escolar y la superación de conflictos.

Con el fin de combatir las situaciones de desigualdad social de colectivos en riesgo de exclusión, este proyecto persigue la igualdad

educativa a través de la participación de todos los recursos del entorno, desde los profesores hasta las familias. A través del planteamiento pedagógico dialógico que se desarrolla, se pretende transformar el centro educativo y su contexto social más próximo, con el fin de favorecer la igualdad social.

En la puesta en práctica del proyecto se demuestra como el nivel de estudios o la titulación que posean de los padres no es un condicionante directo en cuanto a los resultados de éxito o fracaso de los alumnos, sino que, en cuanto al contexto familiar o social, son las prácticas formativas familiares las que influyen en el desarrollo formativo de los jóvenes.

El proyecto requiere de la implicación de las familias como contribución al éxito educativo a través de la formación de familiares, la participación en la toma de decisiones, la definición del currículo formativo o los criterios de evaluación y la participación dentro del aula. De este modo, la formación que reciben los alumnos por parte de los profesores fomenta su aprendizaje, pero aún lo fomenta en una mayor medida si a la vez los padres y madres con los que conviven, se forman y desarrollan prácticas formativas (Flecha, 2009).

Otro de los factores influyentes del éxito o fracaso escolar en relación al contexto familiar, es disponer de adultos significativos como modelos a seguir, son personas importantes para la vida de los estudiantes que sugieren actitudes positivas hacia el estudio, hacia la relación con su entorno.

También se consideran importantes las expectativas que los padres reflejen hacia los resultados académicos. Esta participación en la vida del estudiante se manifiesta en el ánimo por estudiar que transmiten los padres a sus hijos (Fullana, 1998).

3. Atención a la diversidad en Institutos: las vías de segunda oportunidad para los alumnos con fracaso escolar.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) establece la atención a la diversidad como principio básico del sistema educativo. En el marco de la equidad educativa, el Título II de la LOE, se regula en sus dos primeros Capítulos (los cuales corresponden al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo y a la compensación de las desigualdades en educación) los principios, los recursos, el ámbito, la admisión y la escolarización de las diferentes actuaciones que se lleven a cabo en los centros educativos como medidas orientadas en la línea de la atención a la diversidad.

Sin embargo como manifiesta la LOE corresponde a las Administraciones educativas desarrollar programas para la adecuada escolarización del alumnado que presente necesidades educativas especiales en los centros de secundaria obligatoria.

Las Comunidades Autónomas desarrollan las medidas concretas dentro de sus competencias educativas, así mismo, los centros educativos establecen las diferentes actuaciones encaminadas a este fin, en el correspondientes Planes de Atención a la Diversidad dependiendo de los criterios pedagógicos y organizativos por los que se rija cada centro.

De este modo, dentro de todo el Estado Español, los Centros de Educación Secundaria Obligatoria de cada Comunidad Autónoma llevan a cabo una serie de medidas contra el fracaso de sus alumnos. Éstas presentan diferencias en su desarrollo, las cuales, dependen de las necesidades particulares de cada territorio así como de la capacidad organizativa de la que dispongan los diversos centros para realizar las adaptaciones curriculares precisas.

En el ámbito concreto de la Educación Secundaria Obligatoria,

estas medidas de atención a la diversidad se pueden clasificar en dos diferentes grupos.

Las medidas educativas de primer orden, que incluyen las medidas ordinarias y extraordinarias, son aquellas actuaciones de apoyo específico llevadas a cabo dentro de las aulas ordinarias de los Institutos, así como aquellas medidas de atención que conllevan un cambio en los currículos o el itinerario académico del alumnado sin que éste deje de formar parte de las dinámicas normalizadas del Instituto.

Por otro lado, las medidas educativas de segundo orden o de carácter excepcional, son aquellas que se ponen en marcha cuando todas las anteriores han sido llevadas a cabo sin éxito. Estas medidas responden a la necesidad de una mayor atención educativa por parte de un profesorado específico que pueda intervenir de un modo más individualizado con el alumnado que, por diversos motivos, presenta problemas de inadaptación al contexto educativo regular (Gabinete Técnico FETE-UGT, 2007).

Medidas educativas de primer orden

Dentro de éstas, se encuentran las ordinarias y las extraordinarias. Las ordinarias pretenden proporcionar una adecuada atención a la diversidad sin que esto implique realizar modificaciones en los fundamentos del currículo académico del curso en el que se encuentran, es decir, proporcionar una atención más concreta que al resto de alumnos pero sin que esto signifique un cambio en los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las asignaturas en cuestión.

Se trata de la puesta en marcha de técnicas, metodologías y actividades específicas con el objetivo de atender a la diversidad del alumnado bajo las dinámicas corrientes del aula. De este modo estas estrategias didácticas dentro del aula son concretadas por cada uno

de los centros educativos y dependen de la cultura de centro que desarrolle cada uno de los Institutos, como pueden ser las horas de tutoría, las clases de refuerzo educativo o los desdobles.

Por otro lado, las medidas extraordinarias son, como se ha dicho anteriormente, las que conllevan un cambio en los currículos o el itinerario académico del alumnado. Responden por tanto a una necesidad de atención educativa más personalizada que precisa de una reorganización educativa.

Es decir, precisan un profesorado específico y una modificación significativa de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las materias que se imparten en el curso de referencia al que pertenece el alumnado susceptible a recibir este apoyo.

El establecimiento de estas medidas concretas, se manifiesta en programas educativos específicos como pueden ser: Compensación Educativa, Integración Escolar, Diversificación Curricular o Aprendizaje Básico.

Todos ellos son establecidos en primer lugar bajo el marco que proporciona la regulación educativa a nivel autónomo (como por ejemplo el DECRETO 217/2000, de 19 de diciembre, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales) y en segundo lugar se rigen por el Plan de Atención a la Diversidad de cada uno de los centros educativos en los que se llevan a cabo.

A continuación se muestra una tabla resumen como ejemplo al conjunto de medidas educativas de primer orden que se pueden encontrar en los Planes de Atención a la Diversidad de los diversos Institutos de Educación Secundaria de Zaragoza:

Plan de Atención a la Diversidad I
Programa de Compensación Educativa
<p>Dedicado al alumnado que por factores sociales se encuentran en situación de desventaja respecto al acceso, permanencia y promoción o con graves problemas de adaptación al sistema educativo, y que presentan dos cursos o más de desfase curricular; y también al alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja, con dificultad para el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo, así como inmigrantes con incorporación tardía al sistema educativo español y/o desconocimiento o conocimiento insuficiente del español.</p>
Programa de Integración
<p>Dedicado al alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad intelectual; y también al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de ritmos lentos y dificultades importantes de aprendizaje que podrían beneficiarse de la actuación programada.</p>
Programa de Diversificación Curricular
<p>Dedicado al alumnado proveniente de 2º ordinario o de PAB que no esté en condiciones de promocionar a 3º y ha repetido una vez en la etapa o alumnado 3º de ESO que no ha superado los objetivos y que tiene 16 años o que los cumple en el año natural en que se inicia el programa. Este alumnado a pesar de presentar dificultades de aprendizaje, mantiene expectativa de título pero se encuentra en una situación de riesgo evidente de no alcanzar los objetivos de la etapa cursando el currículo ordinario. Regulado en la Resolución de 4 de junio de 2007 sobre la organización del Programa de Diversificación Curricular y la Resolución de 6 de septiembre de 2007 sobre propuestas de orientaciones curriculares para los Programas de Diversificación Curricular.</p>
Tutoría de Acogida
<p>Dedicado a facilitar la integración en el centro al alumnado extranjero: recepción y acogida, seguimiento y evaluación. Estas funciones son desempeñadas por la profesora de servicios a la comunidad.</p>

Tabla 2. Plan de Atención a la Diversidad I. (Fuente: IES "Luis Buñuel" de Zaragoza, 2013)

Plan de Atención a la Diversidad II
Programa de Aprendizaje Básico
<p>Dedicado al alumnado menor de dieciséis años que presente las siguientes características: desfase curricular, dificultades de aprendizaje, cualquiera que sea su causa, y que muestre una actitud positiva por el trabajo escolar. Regulado por la Resolución de 5 de junio de 2007 sobre la aplicación experimental del Programa de aprendizaje básico establecido en la Orden de 9/5/2007.</p>
Escolarización externa
<p>Dedicada al alumnado con graves dificultades de inserción social o de adaptación al centro educativo, una vez agotadas las medidas y actuaciones de compensación educativa. Este alumnado continúa oficialmente matriculado en el centro, pero es escolarizado en aulas-taller de Centros Sociolaborales. Se constituye una Comisión de Seguimiento formada por el responsable del aula externa, el jefe de estudios, el tutor y la profesora de servicios a la comunidad (la trabajadora social), amos tres del Instituto.</p>
Seguimiento y control del absentismo escolar
<p>Se desarrollan actuaciones que prevé el Protocolo de Absentismo Escolar, estableciendo medidas en el propio centro y participando en las Comisiones de zona en colaboración con otros servicios e instituciones.</p>

Tabla 3. Plan de Atención a la Diversidad II. (Fuente: IES “Luis Buñuel” de Zaragoza, 2013)

Medidas educativas de segundo orden

Como se ha descrito anteriormente, las medidas educativas de segundo orden son aquellas que se ponen en marcha cuando las acciones de primer orden (intervenciones ordinarias y extraordinarias) han sido emprendidas sin éxito y el alumnado presenta graves problemas de inadaptación al contexto educativo ordinario.

El perfil general de estos alumnos y alumnas corresponde a una pérdida gradual por la motivación y el interés académico unido a una serie de conflictos de conducta que dificultan la convivencia con el

resto de compañeros en el aula, así como impide el normal desarrollo de las dinámicas didácticas del curso.

El desarrollo de estas medidas depende de la regulación que adopte cada Comunidad Autónoma, en la mayoría de éstas se llevan a cabo a través de programas educativos específicos para este alumnado, que pueden ser implantados dentro o fuera del propio centro educativo al que pertenece el alumnado.

El fin de estos programas es proporcionar una experiencia educativa en consonancia a la particular situación del alumnado, que permite retomar el proceso educativo a través del autoconocimiento y la autoestima, así como permite adquirir una formación de base para continuar el proceso educativo, y por tanto, evitar así el fracaso y el abandono escolar definitivo.

Por lo general, los requisitos que cumplen estos programas son: el alumnado tiene 14 o 15 años y se encuentra en segundo ciclo de ESO. El acceso en el programa, el cual se empleará únicamente con carácter excepcional, el instituto debe emitir un Informe Psicopedagógico y los padres o tutores legales firman su conformidad sobre la incorporación.

La duración es de un curso ya que el objetivo es la reincorporación en el aula ordinaria al finalizarlo. El número de alumnos por aula no supera los 15 y se reduce considerablemente el número de profesores que trabajan con ellos para facilitar el conocimiento mutuo. Por último la tutoría y el trato con los padres es un eje clave para el éxito del programa.

En cuanto al currículo académico que siguen, es el de su curso de referencia pero se encuentra adaptado a un nivel alcanzable a sus necesidades. Se trabajan temas de crecimiento personal (como habilidades sociales, autoestima o resolución de conflictos) así como también, se imparten talleres de iniciación profesional como parte del

aprendizaje.

En la Comunidad de Aragón las medidas educativas de segundo orden se desarrollan a través de dos programas educativos específicos, por un lado las Unidades de Intervención Educativa Específica (UIEE) en los propios Institutos y por otro, la escolarización externa a través de las Aulas Taller de los Centros Sociolaborales, de los que se hablará en el siguiente apartado.

Unidades de Intervención Educativa Específica (UIEE)

En estas aulas se atiende de un modo más específico a las necesidades educativas del alumnado de los Centros de enseñanza de E.S.O. que una vez superadas las intervenciones de apoyo de las que dispone cada centro, sigue acumulando un alto desfase curricular (siempre que se encuentre en el intervalo de los 14-15 años).

Estas necesidades de apoyo precisan de una atención específica que a menudo no se les puede proporcionar desde el aula ordinaria, dado el alto número de alumnos a los que tiene que atender un solo profesor. En algunos casos, esta característica se ve acompañada de graves dificultades de adaptación escolar, lo que les sitúa en riesgo de abandono escolar.

El procedimiento que siguen los centros educativos se realiza a través de una serie de documentos que se envían a la inspección, la cual elabora un informe que remite al Servicio Provincial. La documentación consta de una propuesta por parte del equipo docente (suscrita por el tutor), que detalla los motivos por los que se decide incorporar al alumno en esta modalidad. Esta propuesta debe ser acompañada de un informe psicopedagógico emitido por el departamento de Orientación y de la conformidad escrita de los padres para su incorporación a la unidad.

Dentro de estas aulas se pueden encontrar un máximo de 12

alumnos y tres profesores, que forman parte del departamento de Orientación, siendo uno de ellos el tutor del grupo. Las materias que se cursan son por un lado las relacionadas con ámbitos lingüístico, científico-técnico y artístico, y por otro las que hacen referencia al ámbito técnico práctico, que ocupan en torno al 40% de la distribución horaria (Zaragoza Dinámica, 2014).

Aula Externa en Centros Sociolaborales

El alumnado, que conforma estas aulas, se encuentra ante graves dificultades de inserción social debido a situaciones de desventaja social o cultural, o dificultades de adaptación al centro educativo.

La escolarización externa en Aulas taller, es una medida de intervención ante el fracaso escolar de segundo orden, lo que implica que han sido agotadas todas las medidas y actuaciones que el Instituto desarrolla en materia de Atención a la Diversidad. Como el propio nombre de la modalidad indica, se trata de aulas externas a los Institutos, por ello se desarrollan en la Red municipal de Centros Sociolaborales.

Estos centros educativos proporcionan un servicio formativo público que se coordina por la Unidad de Integración del Instituto Municipal de Empleo y Fomento Empresarial de Zaragoza (Zaragoza Dinámica) y se gestiona a través de diferentes entidades sociales como: Asociación MANCALA, Fundación Adunare, Fundación San Valero, Asociación TELCA y Fundación Picarral.

Los diversos centros de Zaragoza forman un espacio de referencia para los jóvenes, cumplen una función integradora que persigue el fin de proporcionar cualificación profesional, y facilitan así la inserción sociolaboral de jóvenes en riesgo de exclusión.

Buscan el desarrollo personal integral de los jóvenes a través del acompañamiento en la transición a la vida, por medio de la adquisición de competencias personales y sociales que les permitan desarrollarse autónomamente.

Dentro de estas entidades, se encuentran tres tipos de formación, la Formación Ocupacional, el Programa de Cualificación Profesional Inicial y el Aula Taller¹. Dentro de este último tipo de formación se encuentra la escolarización, externa como medida de segundo orden en la intervención contra el fracaso y el abandono escolar en estas Aulas Taller.

Del mismo modo que se regulan las UIEE, de las que se ha hablado anteriormente, esta modalidad es accesible para chicos y chicas de entre 14 y 15 años, por tanto, alumnado en edad de escolarización obligatoria. Continúan oficialmente matriculados en el Centro escolar pero en la modalidad de escolarización externa, lo que significa que asisten a clase a las Aulas taller de Centros Sociolaborales, en vez de a las aulas ordinarias del Instituto.

El fin de esta modalidad escolar es prevenir y compensar las desigualdades en el sistema educativo del alumnado en estas situaciones de riesgo de abandono escolar, proporcionándoles una educación adaptada a sus necesidades específicas.

El Aula Taller, como medida de atención a la diversidad, se propone acercar al alumno a los objetivos de la educación secundaria obligatoria y procurarle el alcance de las capacidades básicas de la etapa que le permitan incorporarse a la vida laboral y social y continuar, si es su deseo, formándose en el sistema reglado.

Son orientados desde el centro de enseñanza, el cual bajo la conformidad de sus padres o tutores realizan un informe que debe ser autorizados por la Dirección Provincial.

Con el fin de mantener la coordinación entre el I.E.S. y el C.S.L., en cuanto al proceso y progreso de aprendizaje del alumno, se constituye una Comisión de Seguimiento formada por el responsable

¹ Para más información consultar: "Anexo 6: Programas formativos por Centro Sociolaboral"

del aula externa, el jefe de estudios, el tutor y la trabajadora social del Instituto.

Para los alumnos, estas experiencias formativas de reenganche, generan referentes vitales, tanto educadores como compañeros, que les enriquece como persona, les permite encontrarse consigo mismo, ser capaces de tomar decisiones y afrontar las contradicciones que les limitan, reconciliarse con sus capacidades y mejorar su autoestima. El alumno retoma su proceso educativo desde un crecimiento personal, basado en el autoconocimiento y el autoestima, y a su vez adquiere las bases de su formación, mejorando sus aptitudes y sus actitudes (Pérez, 2013).

Una vez superada la edad obligatoria de escolarización los alumnos del los centros Sociolaborales puede continuar su formación dentro de la entidad por medio de otras dos modalidades formativas, los programas de cualificación profesional inicial y la formación ocupacional.

Los programas de cualificación profesional inicial, son talleres profesionales destinados a jóvenes de entre 16 y 20 años que no han obtenido el graduado de Educación Secundaria Obligatoria y tampoco cuentan con una titulación de Formación Profesional.

La formación ocupacional está destinada a los jóvenes desempleados de entre 16 y 25 años que no posean una cualificación profesional. El objetivo de ambos programas es alcanzar competencias profesionales básicas para posibilitar el acceso al mercado de trabajo y la inserción social, así como facilitar la continuidad formativa en otras enseñanzas superiores (Zaragoza Dinámica, 2014).

En Aragón el marco normativo que establece la regulación de esta modalidad educativa referente a la escolarización externa en Aulas Taller se encuentra en el artículo duodécimo de la "Orden de 25 de

junio de 2001, del Departamento de Educación y Ciencia establece las medidas que pueden desarrollarse de intervención educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentren en situaciones personales, sociales o culturales desfavorecidas o que manifiesten dificultades graves de adaptación escolar” (BOA 6 de julio 2001).

El procedimiento que se debe seguir, para la incorporación de los alumnos a estas aulas, para su seguimiento y su evaluación, se establece en la “Orden de 17 de agosto de 2001, de creación de la Comisión Técnica de Seguimiento y Evaluación de las Modalidades Excepcionales de Carácter Externo” (BOA 7 septiembre 2001).

Cada año la Dirección Provincial publica las instrucciones y la documentación requerida en el expediente del alumno para la solicitud de de la incorporación en una de las Aulas Taller.

Es necesario constituir una Comisión técnica de seguimiento que se encuentra formada por un representante del Centro escolar en el que se encuentra oficialmente matriculado y un representante del Centro Sociolaboral al que asistirá a la clase (Gracia, 2007).

Presentación y análisis de los datos

1. Influencia de características personales en la motivación

Autoconcepto

Los datos recogidos a través de las diferentes técnicas de investigación desarrolladas a lo largo del trabajo de campo del estudio, es decir, la observación y la entrevista desvelan que los jóvenes que se incorporan en estas Aulas Taller de Centros Sociolaborales de Zaragoza, comienzan el curso con una fuerte interiorización del fracaso escolar.

A lo largo de las experiencias formativas que preceden su incorporación en estas aulas, estos chicos y chicas no han experimentado situaciones de éxito académico, sino que, por el contrario, sus resultados apuntan a niveles curriculares propios de la etapa Primaria.

Se trata de jóvenes que llevan cuatro o cinco años registrando trayectorias de fracaso y con rendimientos muy bajos, tanto en las aulas ordinarias, como en aquellas aulas orientadas a programas específicos de apoyo, que pretenden ofrecerles una atención adaptada a sus necesidades (diversificación curricular, programa de aprendizaje básico, etc.).

“Vienen con fracaso desde primaria, [...] llega un momento en el que ya no hacen esfuerzo porque consideran que no van a llegar” (P4).

Estas experiencias continuadas y repetidas de fracaso escolar en la etapa de educación Secundaria conforman en los jóvenes un autoconcepto distorsionado sobre sí mismos, lo que se traduce en un

sentimiento de insatisfacción personal respecto al esfuerzo que han dedicado, va minando sus metas y objetivos futuros de progreso o superación académica, y finalmente, afecta en la disminución progresiva de su autoestima.

“Pensaba que no valía para estudiar, yo es que de verdad no estoy hecha para los libros, eso yo lo sé, soy consciente” (E3).

Una vez que se incorporan en las aulas, experimentan una adaptación progresiva a las dinámicas del curso, empiezan a descubrir y a ser conscientes de que tienen capacidades y habilidades, que no habían desarrollado en el Instituto, y que pueden aprender nuevos conocimientos, a través de esta nueva vía formativa.

“Se dan cuenta de que pueden llagar a aprender a hacer cosas [...] intentamos partir de lo que ya saben, reforzar esos contenidos para que ganen un poco de confianza y de ahí empezamos a avanzar” (P2).

Todo este proceso dista de las trayectorias que han seguido hasta el momento y el resultado se traduce en nuevas experiencias de éxito, que al mismo tiempo, repercuten positivamente en su autoestima y hace posible que aumenten sus expectativas de éxito.

“Sé que puedo, porque aquí en el aula taller me lo he demostrado a mí misma, que si quiero, puedo, que si es de lo que me gusta, puedo sacármelo” (E3).

La meta que persigue el Aula Taller comprende dos objetivos paralelos de trabajo, por un lado están los fines plenamente curriculares, es decir, los orientados a alcanzar los contenidos mínimos establecidos a principio de curso, tanto para las clases de Formación Básica como las relacionadas con el área profesional propio de cada Aula Taller.

Por otro se busca el crecimiento personal del alumno, la adquisición de habilidades y la continuidad con el compromiso y la responsabilidad de las dinámicas del aula, tales como son la puntualidad, el respeto a los compañeros y el profesor, o el esfuerzo puesto en la tarea.

De este modo, se trata de buscar el reenganche y la vinculación con el sistema educativo, para compensar así, el rechazo hacia el sistema educativo con el que comienzan el curso.

“Ellos vienen muy huraños, con mucho rechazo, marcando las distancias y al final del curso acaban muy contentos y se les notan en expresión no verbal” (P2).

Las prácticas que se desarrollan en el aula están planificadas en torno a dichos objetivos, de tal modo que las dinámicas que ofrecen son positivas para el progresivo crecimiento, tanto formativo como personal de los alumnos.

“El educador prefiere no resolver sus dudas a la primera y facilitarles a cambio, las herramientas para que ellos encuentren la solución por sí mismos” (Ob8).

Mediante el esfuerzo individual, motivado por las expectativas de éxito de los educadores y por sí mismos a través de la autoevaluación personal de cada pequeña actividad o tarea que realizan, poco a poco adquieren un aumento en su autoestima y en el concepto de sus propias capacidades, al ver que pueden alcanzar pequeños objetivos con éxito y por tanto ir alcanzando metas académicas y progresar.

“Al finalizar cada clase se les pasa un folio en el que se autoevalúan, con él se trabaja en la hora de tutoría con el objetivo de que sean conscientes y responsables de sus conductas.” (Ob8).

La interpretación que se puede deducir de este análisis es que, la

influencia de características personales como el autoconcepto y la autoestima, sí son elementos a considerar en cuanto a la motivación de los jóvenes hacia metas académicas.

Al inicio del curso los jóvenes perciben un autoconcepto negativo sobre sus capacidades y sobre su nivel curricular, así como sobre su satisfacción personal y su autoestima.

Este autoconcepto a su vez, guarda una relación directa con la trayectoria de fracaso escolar que se han desarrollado a lo largo de los años previos a la incorporación al Centro Sociolaboral, tanto como factor causal, como de consecuencia. Esto se debe a que empezaron a tener pequeños fracasos que les generaron conceptualizaciones negativas sobre sí mismos y a su vez repercutieron nuevamente en sus resultados.

A lo largo del curso, este concepto personal se ve modificado y reforzado, por lo que a final de curso tienen una visión más positiva sobre sí mismos y esto les hace sentir más capaces y más motivados para continuar formándose.

Al mismo tiempo, la trayectoria de fracaso escolar se ve transformada durante el curso de Aula Taller, hacia la obtención de mejores resultados académicos. Así pues, cada pequeño avance sobre su progresión formativa, aumenta de manera positiva su auto percepción y es por tanto un motor motivacional hacia nuevas metas académicas.

Atribuciones a resultados

Los datos recopilados a lo largo del proceso de recogida de información muestran que generalmente las respuestas ofrecidas los propios alumnos sobre sus resultados académicos están relacionadas con cuestiones personales, como puede ser el esfuerzo realizado o la capacidad de cada uno, pero que por otro lado estos resultados también se ven influenciados por otro factor importante: las

dinámicas del contexto institucional y el profesorado.

Por un lado se han encontrado discursos que reflejan la importancia que tiene para los jóvenes que los profesores y educadores, con los que se relacionan en las dinámicas ordinarias del aula, tengan unas expectativas positivas hacia ellos y que creen en sus capacidades para superarse.

Por tanto, que el profesorado refleje en sus actitudes y comportamientos esta característica sobre los jóvenes, junto el hecho de recibir un trato más cercano e individualizado, son dos factores que influyen positivamente en sus resultados.

De este modo reciben una atención que se adecúa fácilmente a las necesidades de cada uno de los alumnos dentro del aula y se refleja en sus resultados.

“El ambiente es distinto en Instituto que aquí, son grupos mucho más reducidos, el trato [con los alumnos] es muy directo, muy personalizado. El estar muy encima de ellos [...] es lo que más valoran y [sus resultados] lo achacan más a eso” (P4).

Por otro lado, se encuentran opiniones de los propios jóvenes a los que sin dejar de lado la importancia que tiene el trato con los profesores, también incluyen como factores causales, elementos personales que distan de ser dependientes del profesorado, y se centran más en aspectos relacionados a las dinámicas del aula.

“[En el Instituto] no me motivaba nada tenerme que leer dos temas el día anterior [...] estudiar temas no me entraba en la cabeza, también influyen los profesores, [...] ellos van a su tema, dan su tema y si lo has entendido, bien y sino, también y a mi hora me voy, y aquí [en el Aula Taller] si tienes un problema aún te apoyan más y si no lo entiendes te los explican

una, dos y veinte veces si hace falta" (E3).

La interpretación que se puede deducir de este análisis es que, las atribuciones que les dan los propios alumnos hacia las causas de sus resultados, se deben a motivos personales, en menor medida que aquellos relacionados con factores externos a sí mismos.

Las atribuciones académicas son percepciones generadas por los jóvenes para darle sentido a las realidades que experimentan, por tanto para ellos, los motivos que les llevan a las situaciones de fracaso escolar que experimentan son enfocados hacia otros, en este caso los profesores.

Esta percepción se ve reflejada en la realidad ya que son aquellas dinámicas que se adaptan en mayor medida a las necesidades de atención específica e individualizada, las que más favorecen al progreso académico de los jóvenes, como se puede comprobar en el cambio entre los resultados que los jóvenes tienen en el aula ordinaria del Instituto al Aula Taller.

Interés de los contenidos

El interés por los contenidos que aprenden está muy relacionado con las dinámicas que se llevan en el aula. Sin embargo los contenidos, aunque se encuentren adaptados en el Aula Taller para adecuarse a sus niveles curriculares, siguen siendo los mismos. Esta distinción en la programación en las aulas genera un cambio en el interés ante su aprendizaje.

"En el instituto he dado más o menos lo mismo, pero [en el Aula Taller] le eché más esfuerzo porque estaba más a gusto" (E1).

Mientras que en el Instituto se encuentran con una estructuración mayoritariamente teórica, en el Centro Sociolaboral tienen horas de

teoría y horas de trabajo práctico repartidas estratégicamente, lo que para los jóvenes hace los contenidos más atractivos y facilita su atención en las aulas.

“En el Instituto somos muchos, con muchas horas de teoría seguidas, aquí [en el Aula Taller] es muy diferente porque son dos horas de formación básica y lo demás es todo práctica” (E3).

Aún así se puede apreciar una clara diferenciación en cuanto al interés en las clases teóricas, ya sean relacionadas con el área profesional del Taller o aquellas dedicadas a la Formación Básica, y el interés que muestran en las clases prácticas.

Durante las horas de teoría intentan distraerse con cualquier elemento que les pueda desconcentrar del contenido que se está impartiendo, como interrumpir al profesor, molestar a los compañeros o simplemente, evadirse y no seguir la clase. Sin embargo cuando se trata de las horas prácticas se aprecia, por lo general, una mayor concentración en la tarea y una mayor autonomía de trabajo.

La interpretación de estos datos recogidos mediante observación y entrevistas, hace posible deducir que el interés y el valor que le dan a los conocimientos que se imparten en la etapa Secundaria influyen directamente en la motivación de los jóvenes hacia el ámbito formativo en general.

Están acostumbrados a dinámicas en las que el profesor explica cada tema, ellos realizan actividades y estudian en casa, este funcionamiento en el aula hace que pierdan aún más el interés por unos contenidos que por sí solos no suscitan una disposición a la atención. Por ello, los jóvenes llegan a las Aulas Taller con una predisposición a no atender en clase, iniciada por su propia falta de interés y reforzada por la rutina en las dinámicas del aula; es un proceso que concluye en una desmotivación plena por los contenidos.

Cuando se modifica esa planificación en el horario académico, se introducen clases plenamente prácticas y las dinámicas persiguen el objetivo de producir y mantener el interés de los jóvenes, estos reaccionan recíprocamente y aumenta su motivación por aprender nuevas materias.

Metas académicas

En cuanto a las metas académicas y los objetivos para el curso se produce una contradicción en los diferentes discursos.

Por un lado, los datos recogidos acerca de los objetivos que se plantean estos jóvenes al inicio del curso en el Aula Taller, reconocen no tener ninguna expectativa de aprovechamiento para el año, ni de confiar en que el aprendizaje que desarrollen les vaya a ser de algún modo útil, para su futuro.

“La idea con la que vienen el primer día que además es que te la expresan así, es de esto no sirve para nada” (P2)

Por el otro cuando se atiende a cuestiones relacionadas con las metas académicas, todos tienen una planificación futura, la cual en algunos casos está alejada de sus posibilidades actuales, según la trayectoria que han ido desarrollando.

Desde el Centro Sociolaboral se les ofrece una orientación de futuro más adaptada a sus posibilidades en ese momento y son los alumnos los que finalmente acaban escogiendo el camino formativo por el que quieren continuar, para lo cual desde el Aula Taller se les intenta dar toda la atención y apoyo posibles para que lleguen a conseguir las metas que se han propuesto.

“Yo les decía de hacer algo de enfermería, pero tenía muchos objetivos, no tenía nada claro en verdad, [...] pero cuando estaba aquí pensé: bueno pues si me hago algo más, igual tengo algún salida más al trabajo” (E2).

La interpretación que se deduce de estos datos es que, al comienzo de curso los jóvenes asisten a las Aulas Taller con unos objetivos propios alejados de la realidad, que en muchos casos se basan en no realizar ningún esfuerzo, no aprender nada e incluso no asistir al aula.

Cuando se les explica el funcionamiento y se desarrolla el progreso del curso, los jóvenes comienzan a entender la mecánica del curso y los que alumnos que se enganchan a ella empiezan a tener objetivos formativos para el curso.

De un modo similar, pero a la inversa ocurre con las metas formativas que se plantean para su futuro. Al inicio tienen unos objetivos presentes muy inferiores a la realidad del aula al que se han incorporado, mientras que poseen unas metas futuras en relación a sus estudios, muy superiores a las posibilidades que les ofrecen sus respectivas trayectorias académicas hasta el momento.

Capacidad de agencia

La capacidad de agencia es una variable de estudio que se cuestiona sobre cómo experimentan los alumnos del Aula Taller, la autorregulación y la responsabilidad como habilidades para tomar decisiones propias y tener autonomía personal para llevarlas a cabo.

Los datos recogidos revelan que estos jóvenes sí son conscientes de las decisiones que toman. Son ellos mismos los que en muchos casos deciden que quieren trasladarse a un Centro Sociolaboral determinado, porque simplemente quieren dejar de asistir al Instituto o porque en muchos casos, un amigo les ha contado su propia experiencia en el Aula Taller y ahora ellos quieren hacer lo mismo.

Incluso aquellos jóvenes que al comenzar el curso no quieren asistir a las clases, o que han sido derivados desde el Instituto sin apenas implicarse en el cambio, posteriormente, cuando se ven

inmersos en el proceso de aprendizaje a lo largo del curso, son ellos mismos los que se auto regulan emocionalmente, gestionando así su motivación durante su proceso formativo.

“Si te gusta lo que estás haciendo, y era mi caso, haces el esfuerzo [...] En el Instituto directamente no iba, en mi casa tampoco me obligaban, yo iba a mi bola. Yo he querido seguir estudiando, incluso repetí la prueba de acceso al Grado Medio, pero seguí intentándolo porque realmente era lo que quería hacer” (E3).

La interpretación de estos datos es que estos jóvenes tienen capacidad de responsabilizarse con las decisiones que toman para su propio progreso formativo. Cuando un joven está motivado por incorporarse a un Aula Taller y posteriormente, si se establece una buena relación entre el Centro y el alumno, también se encuentra motivado por avanzar, puede realizar los esfuerzos necesarios para conseguir lo que ha planificado.

2. Influencia de las circunstancias institucionales en las que se desarrolla la formación

Registro y control del Absentismo

Durante la etapa previa a su incorporación al Centro Sociolaboral, muchos de estos jóvenes han reproducido conductas absentistas contantes y reducidas. Sin embargo, cuando se encuentran en el Aula Taller la asistencia al aula aumenta considerablemente.

Cuando se trata de jóvenes con una asistencia nula durante la etapa secundaria en el Instituto, se puede llegar a alcanzar una asistencia al Aula Taller del 50 o 60%. Los resultados de la investigación apuntan a que este cambio en la conducta de los jóvenes guarda una relación directa con las prácticas de intervención ante el absentismo, con las que se trabaja en los diferentes centros educativos.

Mientras que en el Instituto se refleja un control y registro estricto pero limitado en la intervención, en el Centro Sociolaboral se trabaja desde el diálogo para conseguir una modificación en la conducta.

“En el Instituto si te las controlan [las faltas de asistencia], te mandan las faltas a casa y ya está, menos cuando te llaman de menores, claro, pero aquí se preocupan más, te preguntan que qué te pasa y llaman a casa” (E3).

El control de la asistencia a clase y por tanto su importancia para la formación de los alumnos se ve reflejado en ambos, sin embargo la intervención que se realiza una vez que se desarrolla el fenómeno es diferente. En el Instituto se trabaja desde un modo más burocrático y generalizado. Las faltas de asistencia se contabilizan y se registran bajo unos criterios establecidos.

Cuando una alumno supera un porcentaje determinado de faltas se realizan intervenciones con los padres para que sean conscientes

de que el joven está faltando pero son se le ofrecen recursos al propio alumno.

Sin embargo, cuando la falta de asistencia se produce en un Centro Sociolaboral, la intervención es más inmediata y personalizada.

Si se produce una falta de asistencia, desde el Centro se llama a la familia y se habla con el propio alumno para tratar de llegar a los motivos que le dificultan asistir a clase y poder trabajar desde el diálogo con el objetivo de solucionar la situación y conseguir que el joven asista al aula.

Por otro lado es importante resaltar la importancia del vínculo con los educadores. Si un chico engancha a nivel afectivo con uno o con los dos educadores del Aula Taller, y a la vez posee una buena relación con el grupo, es en muchos casos de absentismo, lo que hace que cambie radicalmente la conducta absentista en estos jóvenes.

Por todo esto, se puede interpretar que el modo en el que se intervienen ante las situaciones de absentismo, influye en la respuesta que los jóvenes ofrecen ante ella. A su vez, la relación emocional que se establece con los educadores y con el resto de compañeros influye en que se inicie y desarrolle la práctica absentista.

Respuesta ante el fracaso escolar

La intervención que se realiza en los centros de educación secundaria para ofrecer una ayuda adecuada a los jóvenes, que comienzan a tener malos resultados académicos y conductas disruptivas en el ambiente escolar, se basan en un primer momento en tutorías y reuniones de orientación con el alumno.

La visión de esta experiencia que tienen los jóvenes que habiendo

sido usuarios de este recurso llegan a un Aula Taller, es que se trata de un mero trámite que se realiza desde los Institutos como parte del conjunto de actuaciones que se deben realizar antes de incorporar al chico o chica en un recurso de escolarización externa.

“Me hacían tutorías y eso, pero aún así seguía sin ir a clase, [...] pero ya me dieron el caso por perdido” (E3).

En cuanto a la intervención del profesorado en el aula, los alumnos recuerdan las dinámicas de clase con un matiz negativo. Atribuyen, en parte, su distanciamiento con el entorno educativo, al conjunto de vivencias que se produjeron en su Instituto de referencia, cuando comenzaron a obtener calificaciones inferiores a la media del alumnado.

La principal dificultad que se encuentra en las dinámicas del aula y la relación de enseñanza que se establece entre el educador y el alumno se basa en las posibilidades para trabajar con él y ofrecerle la atención que necesita.

En el Instituto las clases están formadas por un al número de chicos y chicas, en torno a los 30 alumnos, y los profesores se encuentran ante la situación de no poder disponer de tiempo material para atender a cada uno dependiendo del nivel en el que se encuentren.

Los alumnos que se pierden en una determinada explicación del ritmo normal de la clase, se encuentran ante una gran dificultad, la de reengancharse casi por sí mismos a la explicación, porque el profesor no puede atender cada una de sus demandas.

“Te dicen que te esfuerces más, te lo explicaban una vez, te los explicaban otra, pero ya a la tercera, chico pues si no te has enterado, lo siento, pero yo voy a seguir” (E1).

Por otro lado, se encuentran los programas de Atención a la

Diversidad de los centros de educación secundaria, que buscan ofrecer esa atención especializada a aquellos jóvenes que debido a sus características o su situación particular, necesitan un apoyo más individual y específico para continuar el progreso en su formación a un ritmo paralelo al de sus compañeros del aula ordinaria.

En estos programas el resultado para estos jóvenes que llegan al Aula Taller no es muy distante al de la atención que reciban en el aula ordinaria, ya que sus calificaciones no mejoran y en algunos casos su comportamiento en el aula, lejos de mejorar, empeora hacia actitudes disruptivas.

“En una UIEE [Unidad de Intervención Educativa Específica] o en Compensatoria es que no aprovechan la separación, el chaval no ha hecho un buen proceso [...] no han pasado por una buena experiencia de separación” (P2).

Su propia experiencia refleja, en la mayoría de los casos, que estos alumnos se sienten excluidos de la formación debido a que se sienten que el profesorado no quiere trabajar con ellos. De esto se puede deducir que este recurso es una medida que no alcanza el éxito para estos jóvenes, es decir, es un recurso que no se aprovecha y que para estos jóvenes, su propósito no es efectivo.

“Dicen que los tenían ahí aparcados y ya está, dicen es que no hacíamos nada, es que estábamos todo el día en el patio, en general vamos” (P4).

Una vez que los jóvenes se incorporan a las Aulas Taller de los Centros Sociolaborales perciben un cambio en cuanto a la intervención ante el fracaso escolar y en cuanto a las dinámicas del aula. Se sienten apoyados por los profesores, los cuales les dedican el tiempo que sea necesario para que comprendan los contenidos que se imparten, así como sienten que reciben toda la ayuda necesaria

desde el centro, por parte de las tutorías y las sesiones de orientación en las que reciben una ayuda integral que les facilita su progreso formativo de un modo transversal.

“Disponen de un educador casi individual [...] puede continuar el ritmo con independencia del nivel que tenga cada una, si una está con las sumas y la otra con las multiplicaciones no pasa nada, no es como en el instituto que les enseñan a hacer ecuaciones cuando todavía no saben ni sumar” (Ob6).

De estos datos recogidos a lo largo del estudio se puede interpretar que existe una diferencia en el modo en el que se trabaja con los jóvenes estudiantes que han desarrollado trayectorias de fracaso escolar. Mientras que en el Instituto se llevan a cabo prácticas que son homogéneas y que tienen un carácter segregador, en la modalidad de escolarización externa se ofrece una intervención inmediata e individualizada.

Relación con el profesorado

Las experiencias recogidas acerca de la relación que se establece entre los profesores o educadores y el alumnado, como vínculo de motivación y orientación hacia metas formativas, reflejan una diferencia entre las vivencias durante el periodo académico del Instituto y el referente al Aula Taller del Centro Sociolaboral.

Por un lado, los jóvenes recuerdan las clases en los Centros de Educación Secundaria con un ambiente negativo para su aprendizaje. Esto se debe a que guardan un buen recuerdo únicamente sobre aquellos profesores u otros profesionales, como el orientador del centro, que han tenido un trato personal, aunque sea puntualmente y por tanto han sentido que realmente se preocupaban por ellos.

El recuerdo que exteriorizan sobre el resto de profesores, es generalmente de rechazo mutuo, dándose incluso situaciones en las

que no había un trato correcto, con incidencias tales como insultos o humillaciones.

"En el Instituto parece que a los profesores no les importas nada, y aquí es muy diferente porque están más implicados contigo [...] si tienes un problema te hacen tutorías de verdad y hablan contigo, me sentí más apoyada" (E3).

Esta ruptura en el correcto funcionamiento de la relación profesor-alumno, también se refleja en algunas de las dinámicas del comienzo de curso en el Aula Taller. Cuando se les pide que propongan normas y sanciones ante comportamientos negativos que puedan realizar durante el curso, la respuesta generalizada e inmediata que ofrecen es la expulsión. A diferencia de aquello que se van a encontrar a lo largo del curso, es decir, la mediación y el diálogo ante los conflictos.

Asimismo, esta ruptura se aprecia en los expedientes de los jóvenes que acuden a los centros. En estos informes, los cuales son un requerimiento indispensable para llevar a cabo los trámites y formalizar la incorporación de los chicos y chicas al Aula Taller, se describen conductas muy negativas, como por ejemplo, la existencia de numerosos partes de expulsiones, tanto del aula, como del centro.

Como apuntan algunos de los educadores de los Centros Sociolaborales, las conductas reflejadas no guardan similitud con las expresadas en el Aula Taller. Esto puede ser debido a que durante los cursos de 1º o 2º de Secundaria estos jóvenes que, en muchos casos, se han quedado sin superar un nivel curricular propio de 4º o 5º de Primaria, se encuentran totalmente desenganchados del progreso que llevan el resto de sus compañeros y este hecho influye en sus comportamientos en el aula.

Una vez que se incorporan al Aula Taller, se produce el cese o la disminución considerable de estas conductas, lo que en parte se debe

al cambio de relación entre profesor y alumno, pero también se ve influido por el cambio global en el ambiente formativo.

Este cambio se traduce en dinámicas académicas más distendidas que permiten recibir la atención de un modo más personalizado, así como, aulas reducidas a un número mucho menor de alumnos que en las aulas ordinarias, ya que únicamente se trabaja con dos profesores, el maestro de Taller y el educador de Formación Básica.

“En el Instituto el ambiente es malo, no solo por los profesores sino también por la clase grande en general, en el CSL puedes empezar de cero” (E1).

La interpretación que se extrae de estos datos, es que durante el periodo académico previo al Aula Taller, los jóvenes han desarrollado una relación negativa con el profesorado, como causa y consecuencia de su progresivo desenganche al ámbito formativo. Al incorporarse a la modalidad de escolarización externa se produce un cambio del contexto institucional, que influye positivamente en la relación con los educadores.

Continuidad formativa

En cuanto a la continuidad formativa de los jóvenes en Aulas Taller, el estudio se ha realizado bajo la información de partida de que el retorno al aula ordinaria, aunque se mantiene como objetivo de esta modalidad de escolarización, es minoritariamente alcanzado por los alumnos.

Esto se debe a que la diferencia curricular con la que inician el curso conforma una alta separación con la que tienen sus compañeros del aula ordinaria, muchos de ellos, como se ha dicho anteriormente, poseen niveles propios de la etapa Primaria y los que la superan tampoco alcanzan un nivel superior al primer curso de Secundaria. Por tanto, en la duración del Aula Taller (un curso

escolar) supone un gran reto conseguir que lleguen a los niveles curriculares de su aula de referencia.

Por consiguiente, la variable de la continuidad formativa se ha estudiado en torno a los motivos que han llevado a estos chicos y chicas a seguir estudiado una vez superada la edad obligatoria de escolarización.

Al finalizar el curso reciben una orientación adecuada a las posibilidades de cada alumno en criterios de nivel curricular, es decir, se contempla que alcancen el nivel mínimo para acceder a un Programa de Cualificación Profesional Inicial o, por el contrario si es preciso que comiencen primero en un programa de Formación Ocupacional. La mayoría de jóvenes que continúan formándose lo hacen en el mismo dentro del Centro Sociolaboral.

Los datos revelan los motivos a los que atiende su iniciativa están influenciados directamente por su experiencia en el Centro Sociolaboral.

"Me iban dando una formación, me estaban dando una motivación hacia mí y poco a poco, eso a ti te crece por dentro, te vas dando cuenta y dices voy a cambiar y voy a intentar estudiar y voy a dejar de pasar de todo tanto" (E1).

Los profesores y el resto de profesionales del Centro transmiten unas expectativas positivas hacia ellos y esto les hace verse más capaces. Desde el profesorado se les facilita un refuerzo para reconocer sus posibilidades, como se ha descrito anteriormente en el apartado "Autoconcepto".

"Si le dices que pueden hacer algo, pues igual lo intentan, les puede salir o no, pero si no les dices que pueden hacerlo, ni lo intentan" (P4).

Una vez que los jóvenes han tomado la decisión de prolongar su periodo formativo, se realiza un seguimiento posterior al Aula Taller, que está gestionado generalmente por la Trabajadora Social del centro.

Son ellos los que deciden el itinerario que quieren seguir, sin embargo, la matrícula se formaliza en septiembre por lo que se les proporciona apoyo desde el Centro Sociolaboral para que continúen con lo planificado al inicio y durante el curso.

Con estos datos se puede interpretar que el apoyo que reciben los jóvenes del Aula Taller influye como factor incipiente en su decisión de continuar formándose, así como les proporciona ánimo para seguir durante el desarrollo.

3. Influencia de contextos sociales y familiares que les rodean

Los datos recogidos sobre la formación alcanzada por los familiares cercanos al alumnado, reflejan que se trata de trayectorias de bajo o inexistente nivel académico. La mayoría no tiene una formación superior a la Primaria, son algunos los que tienen una Formación Profesional o alcanzan el Bachillerato, y son casos minoritarios los que tienen formación Universitaria.

Por otro lado los datos recogidos señalan los padres o los familiares que cuidan de ellos carecen de expectativas de éxito sobre el progreso formativo de sus hijos.

“A mí no me decían nada, yo si suspendía no pasaba nada, todo perfecto” (E3).

Asimismo ocurre con la ayuda o el apoyo que perciben por parte de sus padres en cuanto a las tareas y actividades que desarrollan en el centro educativo y aquellas empeladas para el mismo fin durante el horario extraescolar.

“Tampoco hay una ayuda en casa, son ellos a veces los que quedan por las tardes para ayudarse entre ellos, pero en casa no suelen tener ese apoyo” (P2).

En cuanto a la relación del centro educativo con el contexto familiar de los jóvenes, hay diversidad, en algunos casos la familia se implica en el proceso educativo de su hijo asistiendo a las sesiones informativas del centro, así como a las tutorías en las que se les informa del progreso en sus resultados.

En otros casos la familia no quiere saber nada y evita cualquier contacto con el centro, exclusivamente acuden cuando se trata de una obligatoriedad, como por ejemplo firmar personalmente unos impresos propios de una determinada entidad que gestiona en Centro Sociolaboral.

En el caso de la población gitana este hecho se ve aún más pronunciado, de hecho se refleja un mayor interés formativo por parte de los propios chicos y chicas que por parte de los padres. En muchos casos las familias están esperando a que el alumno supere la edad obligatoria de escolarización para sacarlos del sistema educativo.

“Más hacen lo críos que los padres, en muchos casos sólo buscan que hagan los dieciséis [...] tienen más interés ellos porque en casa les están diciendo todo lo contrario, prácticamente que dejen de perder el tiempo” (P4).

De estos datos se puede interpretar que generalmente no hay un cambio en cuanto a la atención paternal que reciben los alumnos en cuanto a sus dedicaciones formativas. Tanto durante su periodo en el Instituto como en el tiempo que pasan en el Centro Sociolaboral, su implicación es muy baja.

En los casos en lo que los jóvenes deciden continuar su formación y su motivación hacia el ámbito escolar, esta situación familiar tampoco varía. Por tanto no proporcionan influencia alguna ante el aumento de las motivaciones de los jóvenes ante el estudio.

Conclusiones

Como ya se ha visto a lo largo del estudio, el objetivo de éste era conocer el cambio en la motivación académica que experimentan los jóvenes con trayectorias de fracaso escolar, en su incorporación a las Aulas taller de los Centros Sociolaborales de Zaragoza.

Para alcanzar este conocimiento se plantearon una serie de objetivos específicos a los cuales se ha dado respuesta en función del análisis de las variables de investigación, previamente realizado.

Para concluir el estudio se procede a la revisión de las hipótesis planteadas inicialmente:

La hipótesis inicial afirmaba que esta experiencia incrementa sus expectativas, redefine sus objetivos futuros en torno a nuevas metas y genera un cambio positivo en la motivación, ha sido confirmada.

Las hipótesis secundarias apuntaban a que las causas de este cambio motivacional guardan una mayor relación con la influencia de las circunstancias institucionales, que con elementos personales o socio familiares del joven. Asimismo afirmaba que, la relación establecida con los educadores es un elemento fundamental para el cambio porque actúa como vínculo de motivación y orientación.

Ambas hipótesis se confirman, para lo cual se argumenta a continuación, la relación de las variables personales, institucionales y sociofamiliares con la influencia que tienen en el aumento motivacional formativo de los jóvenes.

En primer lugar, la variable de la influencia de características personales se conforma por varios elementos relacionados entre sí, el autoconcepto que poseen sobre sí mismos, las atribuciones que proporcionan a sus resultados, las metas y objetivos que se plantean.

En cuanto a la influencia del autoconcepto personal, se confirma que al final de curso tienen una visión más positiva sobre sí mismos y esto les hace sentir más capaces y motivados para continuar formándose.

La causa se encuentra en las dinámicas del aula, las cuales permiten que empiecen a progresar académicamente al comenzar desde bajos niveles y siguiendo ritmos adaptados a sus necesidades, lo que a su vez, repercute en un aumento de sus expectativas motivado por un aumento en su capacidad de superación.

Por lo que se deduce que es una variable influenciada por factores tanto personales, (es decir, progresan mediante su esfuerzo), como institucionales (es decir, el ambiente educativo propicia su progreso).

Otro cambio positivo que influye en el aumento motivacional es el que se produce en las causas a las que atribuyen sus situaciones escolares, la falta de interés por los contenidos y la baja motivación para auto responsabilizarse con su progreso académico.

Son tres elementos inicialmente relacionados con la variable de características personales, sin embargo, los datos recogidos de los propios jóvenes apuntan a factores relacionados con la variable institucional.

Esto es debido a que se ven directamente influenciados por la planificación de las dinámicas didácticas del aula (en el caso del interés y la responsabilidad) y la relación que se establece con los profesores (en el caso de las causas a las que atribuyen su fracaso escolar).

En cuanto a las metas formativas de futuro, al inicio tienen unos objetivos poco adaptados a su realidad, siendo estos superiores a las posibilidades que les ofrecen sus respectivas trayectorias académicas hasta el momento.

En el Aula Taller se les reorienta hacia objetivos alcanzables, por tanto este elemento se ve influenciado, de nuevo, por la variable

institucional.

A modo de cierre se puede afirmar que aquellas variables motivacionales que en el planteamiento teórico inicial son referentes a características personales, en la realidad práctica se muestran directamente influenciadas por elementos propios de los contextos institucionales. Por ello se afirma que el motor para el cambio motivacional en los aspectos personales del alumno está íntimamente relacionado con aspectos institucionales.

En segundo lugar, la variable de la influencia institucional se conforma por varios elementos relacionados entre sí, las culturas de centro, las practicas de intervención ante el fracaso, las expectativas del profesorado hacia los alumnos y el modo en el que se establece la relación en las aulas.

Las prácticas de intervención que se llevan desde los diferentes centros educativos ante el absentismo influyen en la continuidad del mismo, lo que de un modo indirecto modifica sus motivaciones ante el ámbito escolar. Así pues, se obtienen mejores resultados cuando el absentismo es atendido desde culturas de centro que optan por la inmediatez y el trato personal.

El trabajo que se realiza en las Aulas Taller se basa en generar en los jóvenes la motivación personal necesaria para que se produzca un cambio actitudinal en la relación con el centro y éste modifique sus conductas absentistas como decisión propia del alumnado.

Por tanto, se confirma que el modo en el que es atendido el fenómeno modifica tanto la motivación como los comportamientos.

En cuanto a la influencia de la motivación de los jóvenes frente a la atención que se les ofrece desde los centros cuando comienzan a fracasar académicamente, los alumnos perciben una diferencia en el modo en el que se interviene.

Mientras que en el Instituto se llevan a cabo prácticas que son

homogeneizadoras y que tienen un carácter segregador, en la modalidad de escolarización externa se ofrece una intervención inmediata e individualizada que influye positivamente en la motivación por el progreso de los alumnos.

Asimismo, las expectativas que los profesores muestran ante los alumnos con bajos rendimientos hacen que se produzca una reciprocidad hacia el mismo entorno. De este modo los centros en los que el profesorado está implicado en transmitir al alumnado unas expectativas positivas sobre sus capacidades, genera inmediatamente una predisposición activa ante el esfuerzo que van a requerir durante el curso para obtener un resultado de éxito.

Esto se refleja también en la relación que se establece entre profesorado y alumnado. Los jóvenes en su trayectoria previa registran una serie de experiencias negativas en torno a la relación con sus educadores, las cuales son un factor causal y de consecuencia del progresivo desenganche al ámbito formativo. Sin embargo a lo largo del curso en Aula Taller la relación mutua se ve transformado y se consolida como vínculo motivacional y orientativo de los jóvenes para la continuidad de sus estudios.

En último lugar, los datos recogidos sobre la variable de la influencia sociofamiliar, apuntan a que durante su periodo escolar, ya sea en el Instituto o en el Centro Sociolaboral, la atención familiar que reciben los alumnos en cuanto a sus actividades formativas es muy escasa.

Los jóvenes con experiencias en Centros Sociolaborales, poseen en un alto porcentaje de los casos, una característica común referente al contexto familiar. Se trata de familias que no están implicadas en la formación de estos alumnos, de tal modo que no participan en el desarrollo cotidiano de su progreso formativo.

Así pues, el entorno familiar no influye en el cambio motivacional

de los alumnos, si no que éste cambio se debe a ellos mismos y al marco institucional en el que se desarrolla, a través de la experiencia en Centros Sociolaborales.

Este entorno educativo resulta ser más adecuado para generar un cambio motivacional en los jóvenes en Aula Taller, por tanto se plantea la siguiente hipótesis: con la incorporación de la participación activa de los familiares dentro de los Centros Sociolaborales, se obtendrían unos resultados aún más positivos.

Como conclusión final, se puede confirmar que las experiencias de Aula Taller en Centros Sociolaborales de Zaragoza generan un cambio motivacional positivo hacia el ámbito escolar y que el factor causal más influyente en este cambio está relacionado con las características del contexto institucional, en el que se desarrolla la formación.

Referencias normativas

- INSTRUMENTO de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.
- LEY 12/2001, de 2 de julio, de la Infancia y la Adolescencia en Aragón.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
- DECRETO de 19 de diciembre de 2000, del Gobierno de Aragón, de atención al alumnado con necesidades educativas especiales.
- ORDEN de 9 de mayo de 2007, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.
- ORDEN de 25 de junio de 2001, del Dto. de Educación, por la que se establecen medidas de Intervención Educativa para el alumnado con necesidades educativas especiales que se encuentre en situaciones personales sociales o culturales desfavorecidas o que manifieste dificultades graves de adaptación escolar.
- ORDEN de 25 de junio de 2001, del Dto.de Educación, por la que se regula la acción educativa para el alumnado que presenta necesidades educativas especiales derivadas de condiciones personales de discapacidad física, psíquica o sensorial o como consecuencia de una sobredotación intelectual.

- ORDEN de 26 de noviembre de 2007 (BOA 3/12) sobre la evaluación en los centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.
- ORDEN de 16 de marzo de 2009 (BOA de 3/ 4) sobre la regulación de la convocatoria anual de la prueba extraordinaria para alumnos que han finalizado la ESO sin haber obtenido el título de Graduado en ESO.
- ORDEN del 13 de julio de 2009 sobre participación en el Plan de Refuerzo Educativo.
- ORDEN de 25 de junio de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón, por la que se regulan los programas de cualificación profesional inicial en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Aragón.
- ORDEN de 17 de agosto de 2001, de creación de la Comisión Técnica de Seguimiento y Evaluación de las Modalidades Excepcionales de Carácter Externo.
- RESOLUCION de 26 de octubre de 2010, del Dir. Gral. de Política Educativa por la que se concretan aspectos relativos a la atención educativa y a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta en las etapas de Educación infantil, primaria y secundaria obligatoria de los Centros docentes de la Comunidad autónoma de Aragón.
- RESOLUCIÓN de 10 de junio de 2011 de la Dirección General de Política Educativa por la que se concretan aspectos relativos a la atención educativa a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo por presentar dificultades específicas de aprendizaje escolarizados en los centros que imparten las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil, Educación

Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Comunidad Autónoma de Aragón.

- RESOLUCION de 10 de febrero de 2012, del Director General de PE-EP, por la que se deja sin efecto la Resolución de 10 de junio de 2011, del Dir. Gral. de Política Educativa por la que se concretan aspectos relativos a la atención educativa a los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo por presentar dificultades específicas de aprendizaje escolarizados en los centros que imparten las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional de la Comunidad Autónoma.
- RESOLUCIÓN de la Dirección Gral. de Política Educativa y Educación Permanente por la que se dictan instrucciones que concretan aspectos relativos a la acción orientadora en los centros que imparten las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación permanente de adultos. (BOA 1-10-2012).
- RESOLUCIÓN de 29 de mayo de 2007 del Dir. Gral. de Política educativa por la que se autoriza el programa de acogida y de integración de los alumnos inmigrantes y se dictan instrucciones para su desarrollo.
- RESOLUCIÓN de 29 de mayo de 2007 del Dir. Gral. de Política Educativa por la que se aprueba con carácter experimental el programa de atención a la diversidad "Aulas de español para inmigrantes" en los centros de infantil, primaria y secundaria.
- RESOLUCIÓN de 1 de abril de 2009, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dictan instrucciones para el acceso a los Programas de cualificación profesional inicial impartidos en centros públicos y en centros privados concertados.

- RESOLUCIÓN de 5 de junio de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se autoriza la aplicación experimental en centros de Educación secundaria del Programa de aprendizaje básico establecido en la Orden de 9 de mayo de 2007, por la que se aprueba el currículo de la Educación secundaria obligatoria.
- RESOLUCIÓN de 4 de junio de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se dispone la organización del programa de diversificación curricular para su aplicación en los centros de Educación Secundaria de la Comunidad autónoma Aragón.
- RESOLUCIÓN de 6 de septiembre de 2007, de la Dirección General de Política Educativa, por la que se proponen orientaciones curriculares para los programas de diversificación curricular en los centros de Educación secundaria de la Comunidad autónoma de Aragón.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, L., Núñez, J. C., Hernández, J., González-Pienda, J. A. y Soler, E. (1998). Componentes de la Motivación: Evaluación e Intervención Académica. *Aula Abierta*, 71, 91-120.
- Carabaña Morales, J. (2001) De por qué los profesores no pueden reducir la desigualdad social de resultados escolares. *Témpora, Revista de historia y sociología de la Educación*, 4, 37-61.
- (2010, noviembre). Tres medidas de eficacia segura contra el fracaso escolar. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 15, 142-150.
- Escudero, J.M. y Rodríguez, M.J. (2011, mayo). Afinar la comprensión y movilizar políticas consecuentes para afrontar el abandono escolar temprano, y algo más. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 6-18.
- Faci Lucia, F.M. (2011, mayo). Abandono Escolar Prematuro en España. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 40-66.
- Fernández Enguita, M. (1988). El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?. *Política y Sociedad*, 1, 23-34.
- (2011), Del desapego al desenganche y de este al fracaso escolar. *Cuadernos de Pesquisa*, 41(144), 732-751.
- Flecha, A., García, R., Gómez, A. y Latorre, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura Y Educación*, 21(2), 183-196.
- Flecha, R. (2009). Cambio, inclusión y calidad en las comunidades de aprendizaje. *Cultura y Educación*, 21(2), 157-169.

Fullana, J. (1996). La Investigación sobre las variables relevantes para la prevención del fracaso escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 14, 63-90.

- (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante un estudio de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 47-70.

Gabinete Técnico FETE-UGT (2007). *Medidas de atención a la diversidad de carácter excepcional por comunidades autónomas* (Informe del 2 de Febrero del 2006) Madrid: Boletín Digital de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza-Unión General de Trabajadores.

García Gracia, M. (2005). Culturas de la enseñanza y absentismo escolar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: Estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374.

- (2005). Dificultades en la aproximación a las dimensiones del absentismo; luces y sombras a partir de las voces del profesorado y de algunas tipologías institucionales. *Aula Abierta*, 86, 55-74.

García, M., Casal, J., Merino, R. y Sánchez, A. (2013, mayo-agosto). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361, 59- 94.

García, M. y Merino, R. (2006). Transición a la vida adulta: nuevas y viejas desigualdades en función del género. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 113, 155-164.

- (2009). Las transiciones de los adolescentes después de la escuela obligatoria. Cambios sociales y respuestas socioeducativas en el territorio. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 42,

47-70.

González, M.T. y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación, extraordinario 2013*, 210-235.

Gracia, J.M., Lanza, F., Gomez, C. y Mallén, E.M. (2007, marzo). *Aulas Taller: La Escolarización Externa en los Centros Sociolaborales de la Red Municipal*. Comunicación presentada en el III Encuentro Nacional de Orientadores, Zaragoza, España.

Gracia, J.M., (2013, noviembre). *Experiencia de la Escolarización Externa en los Centros Sociolaborales: Evolución del Alumnado, Resultados y Trayectorias*. Comunicación presentada en las Jornadas de Intervención para la Prevención y Reducción del Abandono Escolar, Zaragoza, España.

Lozano Díaz, A. (2003) Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar en la Educación Secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66.

Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. Documento de trabajo 11/2003. Fundación Alternativas: Madrid.

Marina Torres, J.A. (2011, mayo). El abandono escolar. *Avances en la Supervisión Educativa*, 14, 1-5.

Martínez, B. y Reko Niemelä, (2010). Formas de implicación de las familias y de la comunidad hacia el éxito educativo, *Revista Educación y Pedagogía*, 22(56), 69-77.

Martínez, R.-A. y Álvarez, L. (2005). Fracaso y abandono escolar en

Educación Secundaria Obligatoria: implicación de la familia y los centros escolares. *Aula Abierta*, 85, 127-146.

Mena, L., Fernandez Enguita, M. y Riviere, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de educación, extraordinario 2010*, 119-145.

Merino, R. (2005). La nueva formación profesional vista por los alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 16, 289-306.

- (2007, diciembre). ¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan formación profesional? Flujos e itinerarios de formación profesional de los jóvenes españoles. *Témpora. Revista de historia y sociología de la educación*, 10, 215-244.

Merino, R., García, M., Casal, J. y Sánchez, A. (2011). Itinerarios formativos y laborales de los jóvenes graduados en formación profesional. *Sociología del Trabajo*, 72, 137-155.

- (2011). Pasado y futuro del estudio sobre la transición de los jóvenes. *Papers. Revista de Sociología*, 96(4), 1139-1162.

Navarro Algás, J. (2011, mayo). Claves para abordar el Fracaso Escolar en Fundación Pioneros. *Avances en la Supervisión Educativa*, 14, 102-111.

Núñez, J. C. (2009). *Motivación, Aprendizaje y Rendimiento académico*. Comunicación presentada en el Congreso Internacional GalegoPortuguês de Psicopedagogia. Braga, Portugal.

Padrós, M., Duque, E. y Molina S. (2011, mayo). Aportaciones de la Investigación Europea Includ-ed para la Reducción del Abandono escolar prematuro. *Avances en Supervisión*

Educativa, 14, 85-101.

Pérez Toro, J.A. (2013, noviembre). *El educador y la experiencia educativa de las Aulas Taller*. Comunicación presentada en las Jornadas de Intervención para la Prevención y Reducción del Abandono escolar, Zaragoza, España.

Recio, M. y de la Cruz, M. (2011, mayo). El abandono educativo temprano (AET), evolución y colectivos afectados. *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 65-84.

Rosa A.I., Olivares J., Antonio J., Parada J.L., Rosa A. y Olivares P. (2006). Tratamiento de una adolescente con fracaso escolar. En F.X. Méndez, J.P. Espada y M. Orgilés (Ed.), *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes. Estudio de casos escolares* (pp. 233-251). Madrid: Pirámide.

Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y ejercicios* (14ª Ed.). Madrid: Paraninfo.

Suárez J.M. y Fernández A.P. (2006). Diagnóstico e intervención en un caso con problemas en motivación académica. En F.X. Méndez, J.P. Espada y M. Orgilés (Ed.), *Intervención psicológica y educativa con niños y adolescentes. Estudio de casos escolares* (pp. 221-232). Madrid: Pirámide.

Uruñuela, P. M. (2005, noviembre). *Absentismo Escolar*. Comunicación presentada en las I Jornadas de Menores en edad escolar: Conflictos y Oportunidades, Palma de Mallorca, España.

Vaquero García, A. (2011, mayo). La reducción del fracaso escolar, asignatura pendiente del sistema educativo español *Avances en Supervisión Educativa*, 14, 19-39.

Anexos

Anexo 1: Referencias de las entrevistas.....	86
Anexo 2: Proyecto de Investigación	87
Anexo 3: Guión base de las entrevistas	92
Anexo 4: Acuerdo de confidencialidad	101
Anexo 5: Fichas de observación	104
Anexo 6: Programas formativos por Centro Sociolaboral	127

Anexo 1: Referencias de las entrevistas grabadas

CÓDIGO	ENTREVISTADO	DURACIÓN	FECHA
E1	Ex alumno Aula Taller	00:10:30	8-abril
P2	Educadora Formación Básica	00:25:01	8-abril
E3	Ex alumna Aula Taller	00:14:50	25-abril
P4	Maestro de Taller	00:24:24	30-abril

Anexo 2: Proyecto de Investigación

A/A JOSÉ MANUEL GRACIA BALLARÍN
RED DE CENTROS SOCIOLABORALES
UNIDAD DE INTEGRACIÓN INSTITUTO MUNICIPAL DE EMPLEO Y FOMENTO
EMPRESARIAL DE ZARAGOZA

CAMBIO MOTIVACIONAL DE LOS JÓVENES EN CENTROS SOCIOLABORALES DE ZARAGOZA

Proyecto de investigación

Director: Chabier Gimeno Monterde

Zaragoza, 26 de marzo de 2014



Universidad
Zaragoza



**Facultad de
Ciencias Sociales
y del Trabajo**
Universidad Zaragoza

PRESENTACIÓN

Entre finales de los años setenta y principios de los ochenta en España el fracaso escolar comenzó a mostrarse como una realidad social que presentaba una necesidad de intervención. En la actualidad el fracaso escolar sigue siendo una problemática que tiene multitud de repercusiones a nivel cultural, laboral, social y económico.

El fenómeno del fracaso escolar no sólo depende de aspectos institucionales del sistema educativo, sino que otros como las situaciones personales por las que atraviesan los jóvenes, así como las circunstancias sociales y el contexto familiar, son factores que influyen en la motivación por alcanzar un nivel formativo adecuado y por tanto en el desarrollo y la progresión escolar.

Para ofrecer una respuesta a los jóvenes que se encuentran desenganchados del sistema educativo normalizado, los Centros Sociolaborales fomentan la recuperación de habilidades, aptitudes y conocimientos. En las Aulas Taller, se tiene como principal objetivo el desarrollo personal integral de los jóvenes a través del acompañamiento en la transición a la vida, por medio de la adquisición de competencias personales y sociales que les permitan desarrollarse autónomamente.

El objeto del presente Proyecto de Investigación es el estudio del cambio motivacional referente a las expectativas académicas y profesionales de futuro, que genera en los jóvenes con trayectorias de fracaso escolar la incorporación y experiencia formativa en las Aulas Taller de los Centros Sociolaborales de Zaragoza.

OBJETIVOS

4. *Objetivo general*

Conocer el cambio en la motivación académica que experimentan los jóvenes con trayectorias de fracaso escolar en su incorporación en Aulas taller Centros Sociolaborales de Zaragoza.

5. *Objetivos específicos*

- Estudiar los diversos factores que influyen en la motivación académica de los jóvenes con trayectorias de fracaso escolar que han pasado por Aulas taller. Estos factores comprenden características personales, circunstancias del marco institucional y los contextos sociales y familiares que les rodean.
- Comparar la motivación formativa de los jóvenes en su trayectoria escolar previa a la incorporación en las Aulas Taller, con la expresada al finalizar el curso formativo en escolaridad externa.
- Analizar la actitud y el comportamiento hacia el marco institucional académico de los jóvenes en Aulas Taller después de sus experiencias en Centros Sociolaborales.
- Determinar la importancia que supone para los jóvenes, la relación emocional que se establece con los educadores de las Aulas Taller, como vínculo positivo de motivación y orientación hacia sus metas personales y formativas, frente a la desafección percibida en los Institutos.
- Conocer las causas que influyen en el cese de la práctica del absentismo escolar de los jóvenes con trayectorias absentistas previas a la incorporación en las Aulas taller.
- Acceder al estudio de diferentes perfiles de salida de las Aulas Taller, lo cual comprende ex alumnos que hayan continuado su formación, que se han incorporado al mercado laboral, así como aquellos que no han escogido ninguna de las anteriores vías.
- Conocer las situaciones de retorno al aula ordinaria una vez finalizado el

curso en escolaridad externa, así como las posibilidades de continuar su formación dentro del Centro Sociolaboral en los Programas de Cualificación Profesional Inicial y Formación Ocupacional o en Escuelas Taller.

METODOLOGÍA

La perspectiva metodológica a seguir en la investigación será cualitativa, ya que es la más adecuada para conocer la interpretación subjetiva y los factores que subyacen a la motivación académica que experimentan los jóvenes con trayectorias de fracaso escolar en su incorporación a Centros Sociolaborales.

La investigación se caracterizará por tener un enfoque estructural, ya que la información obtenida a través de esta metodología dará respuesta a la pregunta inicial, la cual radica en el planteamiento del cambio motivacional hacia el interés por la formación académica que generan en las experiencias en las Aulas taller de los jóvenes en Zaragoza.

Las fuentes de información, serán de carácter primario, siendo obtenidas a través de las técnicas de observación directa y de entrevistas abiertas y semi-estructuradas.

La entrevista se plantea como una técnica flexible y dinámica en su puesta en práctica, así como para garantizar su eficacia sigue un modelo de conversación entre iguales para evitar que sea un intercambio formal de preguntas y respuestas. El objetivo de la técnica de la entrevista es conseguir datos desde la perspectiva del sujeto entrevistado, con el fin de enriquecer la investigación y comprender la manifestación individual de éstos sujetos.

La combinación de las técnicas de la entrevista y la observación directa se plantean como estrategias complementarias permiten una selección más adecuada de los informantes, así como la posibilidad de contrastar los relatos recogidos en las entrevistas con sus comportamientos en el desarrollo normal de su realidad social.

Anexo 3: Guión base de las entrevistas

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Guión base de Entrevistas

Proyecto de Investigación sobre la
motivación académica

08/04/2014

1. Guión base entrevista orientada a:

Educadores y otros profesionales en contacto con alumnos de
Aulas Taller

(Profesionales de los Centros Sociolaborales de Zaragoza: Educadores de formación básica, educadores del ámbito profesional del Taller y orientadores, psicólogos, trabajadores sociales u monitores de tiempo libre que están en contacto con el alumnado de escolaridad externa).

Ficha del informante:

- Número de entrevista
- *Fecha y hora*
- *Lugar*
- *Perfil del entrevistado:*
 - *Edad*
 - *Género*
 - *Nivel formativo*
- *Centro a la que pertenece:*
 - *Puesto que desempeña*
 - *Descripción de la función*
 - *Tiempo de desempeño del puesto [sutilmente, pero básico para valorar conocimiento de la situación]*

Temas y preguntas guión:**1º Tema: Preguntas sobre la influencia de características personales en la motivación académica****1. Motivación: autoconcepto y atribuciones**

– ¿Qué autoconcepto tienen los chicos cuando empiezan en el Aula Taller sobre sí mismos y sobre sus compañeros? Por autoconcepto me refiero a su nivel curricular, a sus capacidades académicas y a su

autoestima.

_ A lo largo del curso, o al finalizarlo ¿hay un cambio hacia mejor en la percepción que tienen sobre sí mismos? ¿Cuándo?

_ Si es así: ¿A qué suelen atribuir el cambio?, a un aumento en su esfuerzo personal, a la disminución del nivel de dificultad, a los profesores, a que ha aumentado su capacidad de un año para otro...

2. Motivación: metas, interés y capacidad de agencia

_ Cuando empiezan en el Aula Taller, ¿Cuáles son sus objetivos para el curso?

_ ¿Tienen ganas de aprender los contenidos de clase? ¿Piensan que les va a ser útil para su futuro?

_ ¿Son responsables con sus actividades, deberes y su estudio durante el curso?

_ Una vez acabado el curso en Aula Taller, los que continúan formándose en un PCPI o en Formación Ocupacional, ¿experimentan un cambio en sus metas, su interés y su responsabilidad por las clases?

2º Tema: Preguntas sobre la influencia de circunstancias institucionales

1. Prácticas de los centros educativos en Absentismo

_ ¿El nivel de absentismo de los chicos se ve reducido en el Aula Taller? Si la respuesta es sí: ¿A qué debe ese cambio? ¿Lo hacen por elección propia o porque es obligatorio?

2. Prácticas de los centros ante el Fracaso escolar

_ ¿Cómo han percibido la experiencia en el Instituto en cuanto al ambiente con los profesores y el resto de compañeros?

_ ¿Y en cuanto a las expectativas de los profesores hacia su aprendizaje?

_ Cuando hablan de las experiencias en el Instituto desde que empezaron a ir mal, como repetir curso o incorporarse a un programa de atención a la diversidad ¿Cómo recuerdan el apoyo recibido por parte del Instituto y del profesorado?

3. Desvinculación afectiva hacia el centro escolar

_ Como educadora de CSL ¿Crees que la relación emocional que se establece con los alumnos favorece la motivación por las clases y por los estudios en general?

4. Continuidad formativa

_ El programa de Aula Taller está diseñado con el objetivo de que una vez acabado el curso los chicos vuelvan a su aula de referencia en el Instituto. Sin embargo esta trayectoria no es la habitual,

_ ¿A qué se debe?

_ ¿Por qué no se modifica la programación y se adecua a las necesidades reales?

3º Tema: Preguntas sobre la influencia de contextos sociales y familiares

1. Influencias familiares

_ ¿El nivel de estudios que poseen los padres suele estar relacionado con las trayectorias académicas que desarrollan los chicos?

_ ¿Y en el caso de tener hermanos mayores que hayan tenido la misma trayectoria escolar?

2. Actitudes positivas hacia el estudio, expectativas

_ ¿En sus casas suelen recibir ayuda para las tareas de clase o para estudiar? ¿Y pueden contar con una figura de autoridad que le guíe académicamente?

_ ¿Cómo perciben las expectativas de sus padres o familiares hacia sus resultados?

2. Guión base de entrevista orientada a:

Ex alumnos de Aula Taller en Centros Sociolaborales de Zaragoza

(Jóvenes que han realizado uno o varios cursos en la modalidad de escolaridad externa y que actualmente pueden: continuar su formación, disponer de un puesto de trabajo o encontrarse en situación de desempleo e inactividad académica).

Ficha del informante:

- Número de entrevista
- Fecha y hora
- Lugar
- Experiencia CLS:
 - *Centro/os Sociolaboral/es*
 - *Nombre del Taller/es profesional/es*
 - *Duración dentro del Aula Taller (cuándo se incorporó en el aula y cuándo finalizó su asistencia)*
- Perfil del entrevistado:
 - Edad
 - Género
 - Nacionalidad
 - Dedicación actual (trabaja, estudia, está inactivo,...)

Temas y preguntas guión:**1º Tema: Preguntas sobre la influencia de características personales en la motivación académica****1. Motivación y autoconcepto****1.1. Componente cognitivo. Nivel alcanzado**

Cuando empezaste en el Aula Taller ¿Cómo te veías a ti mismo con respecto a la formación académica? Es decir, háblame sobre cómo percibes tu nivel académico actual

1.2. Componente afectivo. Satisfacción con el trabajo

¿Cómo te valoras académicamente? ¿Qué nivel de satisfacción personal tienes hacia el esfuerzo y los logros académicos que tienes?

1.3. Componente de expectativa. Capacidades de superación

Cuándo tienes que hacer los deberes, ¿cómo crees que puedes realizarla? Me refiero que es lo que esperas sobre su propia capacidad para llevar a cabo la tarea.

1.4. Componente social

¿Cómo ves al resto de tus compañeros? Es decir cómo valoras a los demás en cuanto a su nivel, su capacidad de progreso y su satisfacción con su trabajo.

2. Motivación y atribuciones académicas

¿Cuáles crees que son las causas que te han llevado a tener éxito o fracaso escolar? Es decir, háblame sobre los condicionantes que te han llevado a suspender o a aprobar las asignaturas, como puede ser: tu capacidad, tu esfuerzo, la suerte que has tenido, el profesor que da la asignatura o la dificultad que supone aprobar o suspender.

3. Motivación y metas académicas

¿Cuáles son tus metas o aspiraciones académicas? ¿Qué pretendes conseguir cuando tienes deberes que hacer, atiendes en clase o haces un examen?

4. Motivación e interés y valor de las actividades escolares

¿Qué utilidad futura tiene para ti las actividades que realizas en clase, así como el contenido que aprendes a lo largo del curso?

5. Motivación y capacidad de agencia

5.1. Cuando realizas actividades como prestar atención al profesor, hacer los deberes y estudiar para los exámenes, ¿son decisión propia o por el contrario llevas a cabo todas estas actividades porque te obliga o presiona un familiar u otra persona de autoridad para ti?

5.2. ¿Te sientes responsable del trabajo que suponen las asignaturas? Como puede ser atender, los deberes, estudiar... ¿Te sientes responsable de llevarlas a cabo para conseguir así aprobar el

curso?

2º Tema: Preguntas sobre la influencia de circunstancias institucionales

1. Prácticas de los centros educativos en Absentismo

1.1. Control

¿Encuentras diferencias entre el instituto y el CSL, en cuanto a las medidas preventivas como son el control y el registro del absentismo?

1.2. Diferencia IES con CSL

¿Faltabas más a clase en el Instituto que en el CSL? ¿A qué se debe ese cambio?

1.3. Si actualmente sigues estudiando o continuaste sus estudios una vez acabado el curso en el Aula taller, ¿Asistes o asistías regularmente a clase? Si la respuesta es sí, ¿A qué se debe el cambio?

2. Prácticas de los centros ante el Fracaso escolar

2.1. Ambiente y expectativas

En las clases en el Instituto ¿Cómo era el ambiente de aprendizaje con los profesores y con el resto de compañeros? ¿Percibías un buen concepto de ti mismos como estudiante? Es decir, te consideran con capacidades y aptitudes para el estudio y tenían expectativas positivas hacia tu progreso. ¿Y en el CSL?

2.2. Apoyo ante el fracaso

Cuándo empezaste a ir mal en los estudios, ¿Qué respuesta te ofrecieron en el instituto? Tutorías, reuniones con el orientador, clases de refuerzo escolar, más apoyo o atención durante las clases.

2.3. Medidas de intervención

Una vez que te encontrabas con muchas dificultades escolares, como por ejemplo el haber suspendido muchas asignaturas, repetido un curso u otras situaciones que te impedían continuar con las clases con normalidad, ¿Qué medidas de apoyo tomó en centro en el que estabas? ¿Clases separadas? ¿En qué programa?

2.4. Incorporación a un programa de Atención a la Diversidad

Una vez que te incorporaste en ese programa, ¿tus resultados mejoraron? ¿Y cómo te sentías? Por ejemplo, te ayudó a mejorar la actitud de trabajo porque te daban mucho apoyo, o te sentías apartado de la clase normal y eso te desmotivó más.

3. Desvinculación afectiva hacia el centro escolar

3.1. Instituto

La relación con tus profesores en el Instituto, ¿cómo era? ¿Eran cercanos contigo y te servía como vínculo positivo de motivación y orientación hacía tus metas?

3.2. CSL

¿Y en Centro Sociolaboral cambió? ¿A mejor o a peor y por qué?, si es a mejor, ¿Cómo te ayudó a progresar con tu aprendizaje?, frente a la desafección percibida en los Institutos.

4. Continuidad formativa/laboral

4.1. Una vez acabado el año en el Aula Taller, ¿Volviste a tu aula de referencia en el Instituto? Si es que no, ¿A qué se debió?

4.2. ¿Continuaste tu formación dentro del Centro Sociolaboral o en Escuelas Taller? ¿En qué programas, los Programas de Cualificación Profesional Inicial o Formación Ocupacional?

4.3. Formación: ¿Cuáles fueron los motivos que te llevaron a continuar formándote o no hacerlo? / Mercado laboral: ¿Y los motivos para empezar a trabajar o no hacerlo?

3º Tema: Preguntas sobre la influencia de contextos sociales y familiares

1. Influencias familiares (como modelos a seguir)

1.1. Nivel de estudios de los padres

¿Tus padres tienen estudios? ¿Hasta qué nivel?

1.2. Hermanos/as mayores

¿Tienes hermanos mayores? En caso de responder que sí, ¿Cómo les ha ido en el Instituto? ¿Posteriormente han seguido estudiando?

2. Actitudes positivas hacia el estudio

2.1. Expectativas familiares

¿Recibes por parte de tus padres o de algún otro familiar cercano ánimos para apoyarte en el estudio? ¿Tienen expectativas positivas hacia tus resultados académicos? ¿Te suelen o solían prestar ayuda con las tareas de clase o con el estudio para los exámenes?

2.2. Su influencia

En caso de contestar sí, ¿Cómo te influye en tus comportamientos en clase y a la hora de realizar actividades como hacer los deberes o estudiar para los exámenes?

Anexo 4: Acuerdo de confidencialidad para la participación en el estudio

COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD

Documento de consentimiento del interesado o interesada para la participación en el ESTUDIO DEL CAMBIO MOTIVACIONAL DE LOS JÓVENES EN CENTROS SOCIOLABORALES DE ZARAGOZA llevado a cabo bajo la tutela del profesor Chabier Gimeno Monterde, para la Universidad de Zaragoza.

Beatriz Madroño Valdenebro (DNI 17754476V), estudiante del Grado de Trabajo Social de la Universidad de Zaragoza está realizando una investigación sobre ***"El interés formativo de los jóvenes a través de las experiencias en Aulas Taller de los Centros Sociolaborales de Zaragoza"***.

Antes de confirmar su participación en el mismo es importante que Usted sea debidamente informado de los objetivos de dicho estudio y de las condiciones de su participación. Por favor, lea detenidamente este documento y pregunte todas las dudas que le puedan surgir.

Introducción:

El objeto de la Investigación es el estudio del cambio motivacional referente a las expectativas académicas y profesionales de futuro, que genera en los jóvenes con trayectorias de fracaso escolar la incorporación y experiencia formativa en las Aulas Taller de los Centros Sociolaborales de Zaragoza.

Proceso:

Para el cumplimiento del objeto del estudio, se realizará una entrevista en la que se recogerá su punto de vista respecto a este tema. Las opiniones serán recopiladas mediante la transcripción de los datos y grabación en audio de la información que aporte. ***Su colaboración es anónima y su nombre no aparecerá en ninguna base de datos posterior.***

Participación:

La participación en este estudio es voluntaria. No tiene que contestar a todas las preguntas si no desea hacerlo e incluso si usted decide participar, puede retirarse del estudio en cualquier momento.

Confidencialidad:

Sus respuestas y opiniones tendrán un carácter totalmente confidencial.

Preguntas/información:

Si tiene alguna pregunta antes, durante o al finalizar la sesión, puede consultarlo con la o las investigadoras.

Consentimiento:

Si está de acuerdo en participar en este estudio y, por tanto, realizar la entrevista, deberá firmar la siguiente autorización en el espacio reservado para ello.

Yo, _____

He leído este documento de información que se me ha entregado, he podido hacer las preguntas que he considerado oportunas sobre el estudio y he recibido suficiente información sobre el mismo por parte del equipo investigador. Asimismo, acepto las condiciones expuestas

en este documento sobre mi participación en este estudio y para el tratamiento de mis datos que en él se realicen.

De acuerdo con el artículo 5 de la Ley Orgánica 15/1999 de Protección de Datos, se le informa que su testimonio será incorporado a un archivo cuyo responsable es Chabier Gimeno Monterde, con la finalidad de gestionar la realización de entrevistas cuyo objeto es la elaboración de un estudio sobre EL CAMBIO MOTIVACIONAL DE LOS JÓVENES EN CENTROS SOCIOLABORALES DE ZARAGOZA para la Universidad de Zaragoza. El profesor Chabier Gimeno Monterde tratará sus datos con la máxima confidencialidad y bajo estrictas medidas de seguridad, y no los comunicará a terceros fuera de los casos autorizados por Usted. Usted podrá, en los términos fijados por la ley, ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición sobre sus datos dirigiéndose a: Chabier Gimeno Monterde, chabierg@unizar.es. Con la firma del presente documento, Usted declara que ha sido informado de los extremos contenidos en él y consiente de forma expresa que la información sea tratada para las finalidades indicadas.

He explicado la naturaleza y el propósito del estudio al participante.

Firma del entrevistador:

Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio.

Firma del participante:

Fecha:

Anexo 5: Fichas de observación

FICHAS DE OBSERVACIÓN¹

CSL NÚMERO 1

Objetivo

Desarrollo de las dinámicas habituales dentro del Aula taller. Actuación cotidiana de los alumnos durante las clases de las diferentes áreas. Lo que puede englobar cualquier acción que muestre unas características determinadas del alumnado y las dinámicas en el aula, como por ejemplo: actitud, comportamiento, lenguaje oral y corporal, agrupaciones, relación entre compañeros y con los educadores, etc.

Ficha nº 1: Informática

Fecha	12-26/03/14
Lugar	Fundación NÚMERO 1. Centro Sociolaboral NÚMERO 1. (Sólo chicos)
Participantes	Tres de los alumnos que forman el grupo y el educador de apoyo del aula.

Descripción

Contextualización:

El aula taller cuenta con dos áreas de formación, por un lado la relacionada con el ámbito profesional (dividido en clases teóricas y prácticas) y otro área relacionada con la adquisición de conocimientos de Formación Básica (lenguaje, matemáticas, sociales, naturales, educación física y educación artística).

¹ Los datos identificativos de los diversos Centros Sociolaborales, así como de los diferentes profesionales con los que se ha trabajado, han sido omitidos por motivos referentes a la protección de la confidencialidad de los mismos.

Las clases del ámbito profesional (tanto la teórica como la práctica) se imparten con el grupo completo del Aula Taller, con un educador de la formación, y un educador de apoyo.

Por otro lado las clases de formación básica se imparten en tres grupos diferentes, que se organizan según el nivel académico del conjunto de Aulas Taller del que dispone el CSL, es decir, los alumnos de un aula taller se mezclan con los de otro para formar así grupos por niveles curriculares. Para estos grupos hay diferentes profesores según la materia que se imparte.

Como actividades complementarias a la Formación básica se imparten clases de informática en un grupo reducido de aproximadamente tres personas, el resto de alumnos asisten a las clases de formación básica. Aunque estas actividades no forman parte del programa inicial del centro, son planificadas y gestionadas por el educador de apoyo, como formación adicional.

Desarrollo:

Al inicio de la clase el educador me presenta a los alumnos y les informa de que me quedará en el aula como un apoyo a la dinámica. Al principio los alumnos se muestran inquietos pero conforme avanza la clase soy un participante más y se desarrolla con normalidad.

Se observa que el aula se encuentra distribuida con una serie de ordenadores puestos en el mismo nivel y en la misma pared, esto facilita el trabajo y seguimiento de los alumnos sin perder tiempo en moverse para controlar lo que realiza cada uno. De este modo los tres alumnos se sientan en tres ordenadores seguidos y casi inmediatamente conectan sus auriculares a la torre.

Al comenzar la clase se ha explicado la actividad, en este caso, la realización de un Power Point con fotos realizadas a lo largo de curso con el objetivo de crear un material informatizado, como recordatorio de la experiencia del curso.

Una vez que cada alumno ha comprendido la tarea, debe seleccionar

las fotos que quiere emplear en su trabajo de Power Point, así como una canción que se utilizará de fondo. Al principio la actividad no suscita demasiado interés y se entretienen consultando páginas en Internet, pero cuando reciben el disco duro dónde se encuentran las fotos que deben escoger se centran y se animan bastante por la tarea.

Habitualmente, en el desarrollo de estas clases, los alumnos tienen permiso para conectar sus auriculares y así poder trabajar la actividad que toque cada día, escuchando a la vez música sin molestar a los demás. Es una práctica útil ya que les ayuda a concentrarse en la tarea que desempeñan con el ordenador.

Sin embargo a lo largo de la sesión, se puede observar, como a veces el uso de los auriculares dificulta la comunicación entre el educador y el alumno, así como entre ellos mismos, el volumen es excesivamente alto, lo que hace que se eleve el tono de voz para que se puedan entender unos con otros y en ocasiones están más pendientes de la canción que quieren escuchar que de la tarea que deben desempeñar en esa clase.

El lenguaje que emplean entre ellos, así como en ocasiones con el educador y conmigo es muy coloquial y a veces irrespetuoso, suelen gastarse bromas ofensivas hacia temas personales y sobre todo con el físico, pero en ningún caso la respuesta es de ofensa sino que se toma como una comunicación amistosa.

Cada uno de los participantes ha seguido las instrucciones del educador, han seleccionado las fotos y la canción y seguidamente con la ayuda de un apoyo han realizado la tarea con éxito. A pesar de que a veces se distraen con vídeo del youtube o con fotos de redes sociales que consultan sin permiso, llevan la tarea a cabo. En general han recibido de buenas maneras la ayuda que se les ha prestado, aunque siempre decidiendo ellos lo que quieren hacer.

En un momento determinado nos han llamado la atención porque en el aula contigua estaba teniendo lugar una charla y molestaba

nuestro elevado volumen de voz. Les hemos dicho a los chicos que bajaran la voz por este tema y han respondido bien, sin embargo a los dos minutos han vuelto al tono inicial. La acción se ha repetido varias veces pero no el objetivo de reducir el volumen no ha tenido mucho éxito e incluso uno de los alumnos ha dicho “¡que les den!” y ha seguido con la misma actitud.

Al final de la clase han recogido los auriculares y han apagado el ordenador casi de manera inmediata y sin tener que repetírselo.

Ficha nº 2: Teoría

Fecha	12-13/03/14
Lugar	Fundación NÚMERO 1. Centro Sociolaboral NÚMERO 1.
Participantes	Alumnos del grupo, el educador y el educador de apoyo del aula

Descripción

Contextualización:

Estamos en el taller para la clase de teoría. El taller dispone de una zona de mesas y sillas situadas en frente de una pizarra. La organización de las mesas, hace que la clase esté dispuesta en forma de u.

Desarrollo:

Al empezar la clase los alumnos todavía están esparcidos por el taller y por la zona exterior del mismo. El educador comienza a escribir parte del contenido en la pizarra cuando los chicos todavía no se han sentado. Cuando ha terminado ya hay tres-cuatro alumnos sentados en la mesa, los cuales parecen no formar parte de un pequeño subgrupo dentro de la clase, como puede suceder con los alumnos de etnia gitana o con los de origen rumano. El educador bocea varias veces con el objetivo de que el resto de alumnos se incorpore.

La situación en la que están sentados no es casual y tampoco está planificada por el educador, de este modo, en un lado se encuentran

los alumnos gitanos, en otro los rumanos y en el que queda, el resto. El educador se sienta entre un “grupo” y otro. A pesar de que la incorporación al aula ha sido tardía los chicos siguen hablando unos minutos hasta que finalmente el educador puede continuar con la dinámica de la clase sin interrupciones.

Dos de los alumnos rumanos comienzan a entretenerse jugando a un determinado juego tipo cruz en raya mientras el educador está explicando la teoría, no atienden y tampoco copian apuntes, simplemente se preocupan por jugar. Al cabo de diez minutos el educador les echa de clase y les dice que ya llevan varias semanas haciéndolo y que les había avisado, si no copian y no atienden se van fuera de clase porque es como no estar en el aula y por tanto no puede contabilizarse como asistencia.

La mayor parte de clase se pasa con las explicaciones del educador, que va copiando en la pizarra la teoría para que los chicos puedan copiarla a su ritmo. Casi no hay dudas ni dinámicas de *feedback*. De hecho parece que cada uno de los jóvenes esté pensando en sus cosas y copie el contenido de la pizarra de manera casi sistemática. Hay algunas excepciones de un par de alumnos que preguntan sobre la materia en momentos puntuales, pero no es la norma general.

Uno de los alumnos gitanos, se dedica toda la clase a entretenerse jugando con su bolígrafo como eje y se dedica a darle vueltas a su cuaderno hasta el final de la clase, no ha copiado nada, no ha atendido nada y ha estropeado su material de trabajo sin ningún objetivo más que el de pasar el tiempo. Del mismo modo que con los anteriores alumnos, el educador le informa de que esa clase no se la va a contar y que ni siquiera ha copiado la parte de la explicación en la que ha reconocido que el contenido iba a formar parte del examen. Otro de los alumnos, también gitano, comenta que tiene el mejor cuaderno y así es, es el que mejor conserva el estado del cuaderno, limpio y ordenado y el que al parecer le guarda más valor.

Antes de comenzar la dinámica uno de los alumnos españoles tenía

que ser amonestado por el educador y mientras esperaba ha salido fuera del taller, yo le he acompañado y he mantenido una conversación informal con él. Me ha contado que al principio de curso estaba mucho más motivado por las clases que ahora, que sacaba mejores notas, iba más avanzado en las clases prácticas y que asistía con mayor regularidad al centro que ahora que faltaba algunos días. Cuando le he preguntado que a qué se debía el cambio en la actitud, no me ha sabido responder con claridad, sólo repetía su falta de ganas, la pereza y que él prefería pasar la mañana en su sofá que aquí. También le he preguntado por sus aspiraciones futuras y no tenía una meta ni unas opciones de las que partir, simplemente no sabía de qué trabajaría ni tampoco se lo había planteado.

Durante la clase, aunque sin mucha gana de atender ha permanecido callado, sin molestar y copiando los apuntes. A poco tiempo de finalizar la clase ha decidido que estaba ya muy cansado y se ha puesto disimuladamente un casco para escuchar música a la vez que copiaba sin que se diera cuenta nadie, el educador de apoyo le ha dicho que se lo quitara un par de veces, pero casi de manera inmediata se lo volvía a colocar cuando dejaba de mirarle.

En general, cuando alguno de los alumnos puede introducir un comentario que desvíe la atención de la clase lo hace y los demás le siguen y se ríen. El educador debe subir el tono de vez durante la mayor parte de la clase para reconducir la atención de los alumnos a la materia de la clase.

Ficha nº 3: Práctica

Fecha 13/03/14

Lugar Fundación NÚMERO 1. Centro Sociolaboral NÚMERO 1.

Participantes Alumnos del grupo, el educador y el educador de apoyo del aula

Descripción

Contextualización:

Estamos en el taller para la clase de práctica. El taller dispone de mesas de trabajo con herramientas y diversos materiales profesionales, así como una zona dónde ensayan con instalaciones reales para la puesta en práctica de lo aprendido durante las horas de teoría.

Estás clases prácticas se estructuran de la siguiente manera: para cada tema hay una serie de ejercicios prácticos que deben completar para aprobar, pero cada uno sigue su ritmo de trabajo y no hay unas horas limitadas para completar cada trabajo.

De este modo, el educador les explica la primera actividad que deben realizar, todos comienzan con dicha actividad, pero si uno se retrasa o se adelanta no hay nadie parado, siempre se puede seguir trabajando.

Cuando alguno de los alumnos, por falta de asistencia o por otros motivos, no llega a completar las actividades y se queda excesivamente retrasado, el educador le pasa la práctica con el objetivo de que pueda reincorporarse al ritmo normal de la clase y volver al trabajo con éxito.

Desarrollo:

Cuando comienza la clase los alumnos se preparan en sus taquillas para ponerse los monos de trabajo que se requieren para llevar a cabo la dinámica. Seguidamente cada uno de los chicos se sitúa en una zona del taller sin tener que decirles nada. La organización es sencilla, cada uno sabe dónde se quedó en la clase anterior y por tanto sabe dónde debe continuar.

Los chicos rumanos son los que más avanzados van, mientras que en la hora de teoría son los que más interrumpen y los que menos se concentran en las explicaciones, en las horas de prácticas son los que más empeño y habilidad muestran.

Uno de los alumnos gitanos no realiza nunca o casi nunca las

actividades del aula, el profesor ha optado por pasarle muchas prácticas con el objetivo de facilitarle el reenganche pero aún así la mayoría de las clases se dedica a molestar a los demás o a hacer cualquier cosa menos ponerse a trabajar con sus ejercicios.

El resto de los alumnos desarrolla con normalidad las tareas que el educador les ha explicado al comienzo de las prácticas, se va pasando por las mesas y zonas de trabajo para supervisar que se llevan a cabo de manera correcta. Cuando uno de los chicos tiene dudas le llaman y él va acudiendo por orden para solucionar los problemas que puedan tener. También va evaluando los ejercicios de los alumnos que las van acabando para poder así desmontar las piezas de esa actividad y poder comenzar una nueva tarea.

En el transcurso de la clase me voy pasando por las diferentes zonas para ver como se desenvuelven profesionalmente, la mayoría están muy concentrados en lo que deben hacer y casi no hablan entre ellos de temas ajenos a las actividades. Cuando un ejercicio no les sale solicitan con mucha insistencia la ayuda de alguno de los educadores o incluso la de otro compañero, pero no cesan la actividad, son persistentes. En la gran mayoría de los chicos se ve una actitud de trabajo activa lo que refleja en un comportamiento positivo y un ambiente de trabajo que hace referencia a las expectativas de éxito por parte de los profesores y de los alumnos.

Ficha nº 4: Plástica

Fecha	13/03/14
Lugar	Fundación NÚMERO 1. Centro Sociolaboral NÚMERO 1..
Participantes	Alumnos del grupo. el educador y el educador de apoyo del aula

Descripción

Contextualización:

Estamos en el taller para la clase de plástica de la Formación Básica. Se imparte en la misma zona de mesas que en la parte teórica, una

zona de mesas y sillas situadas en frente de una pizarra. La organización de las mesas, hace que la clase esté dispuesta en forma de “u”.

La clase de plástica es un ambiente más distendido dónde cada uno de los chicos trabaja en una pieza de manera individual y personal.

Desarrollo:

La distribución de los asientos es muy similar a la de las horas de teoría, salvando algunos cambios por alumnos que no asisten a esta clase por ser expulsados en las horas de antes y por una nueva incorporación, de un chico que no asistía porque estaba en el centro de menores.

El chico que se acaba de incorporar a las clases ha perdido muchas sesiones de teoría y como parte de la planificación del educador, ahora que ha vuelto debe copiar el contenido de las clases a las que no ha asistido mientras estaba en el centro de menores. Por ello nada más comenzar le aparta en un lateral de la mesa y le dice que tiene que realizar esa tarea primero. El chico al ver todo lo que tiene que copiar y lo retrasado que va, se niega, dice que es mucho para él y muestra una actitud muy pasota y cansada. Al final acaba poniéndose a ello.

El resto de los alumnos coge sus piezas y se pone a pintarlas, junto al educador de apoyo, y el educador que revisa cada trabajo y les explica algunas técnicas para que las figuras queden mejor.

A lo largo de la clase se habla de temas corrientes para ellos, como el color que ha elegido uno de ellos para su figura, al cual asocia la marihuana o de cuál es el tabaco que les gusta, dónde lo compran y a qué precio se lo venden.

Su vocabulario es amistoso pero utilizan las bromas críticas entre ellos para relacionarse con normalidad. Es una clase en la que están concentrados y a la vez relajados en la propia actividad.

En esta clase es en la que más he podido ver que la relación que se

establece entre los educadores y los alumnos es cercana y de confianza, en las clases se pueden mostrar como son ellos mismos sin tener que mostrar un comportamiento y actitud fingida. Los que al final acaba siendo una base para poder trabajar con ellos más fácilmente de un modo sincero. Por ejemplo cuando alguno de los chicos tiene una confrontación, acuden al educador de apoyo porque han establecido una relación emocional de confianza y saben que pueden hablar con él y es más fácil orientarlos cuando se establece una comunicación abierta y transparente.

Ficha nº 5: Ciencias

Fecha	13/03/14
Lugar	Fundación NÚMERO 1. Centro Sociolaboral NÚMERO 1.
Participantes	Alumnos de los dos grupos de Aulas Taller, separados por nivel curricular. (Sólo asisten tres alumnos hoy)

Descripción

Contextualización:

Estamos en el taller para la clase de ciencias de la Formación Básica. Se imparte en un aula de 15 mesas aproximadamente, sin ventanas. La organización de las mesas, hace que la clase esté dispuesta en forma de “u” frente a la pizarra.

Estas clases se organizan en tres grupos diferentes, según el nivel académico del conjunto de Aulas Taller del que dispone el CSL, es decir, los alumnos de un aula taller se mezclan con los de otro para formar así grupos por niveles curriculares. Para estos grupos hay diferentes profesores según la materia que se imparte.

Desarrollo:

La clase hoy está formada únicamente por tres alumnos.

Ya han acabado el temario para el último examen de tal como que el profesor decide que al final de cada uno de los temas dedica una

clase para impartir un tema relacionado con la materia del temario que han acabado pero con un nivel un poco superior al que ellos llevan.

Estas clases están planificadas en dos secciones, una la parte en la que él explica el contenido y a la vez los chicos van leyendo el folio que se les da al principio de la clase, para evitar así el tener que copiar, y seguidamente realizan una actividad más distendida como en el caso de hoy que es la de una sopa de letras con palabras relacionadas al tema que se explica.

Uno de los alumnos se muestra muy inquieto en el aula, no puede parar de moverse, toser y dar golpecitos. A pesar de que parezca que no está concentrado, es el único alumno que muestra atención y hace preguntas relacionadas al tema.

Los otros dos alumnos parecen no concentrarse demasiado en el tema ni en lo que están leyendo, cuando el profesor hace las explicaciones pertinentes se dedican a comer, pasarse notas e incluso liarse un cigarrillo disimuladamente.

En el ejercicio de la sopa de letras parecen estar más motivados todos los participantes del grupo, es una especie de competición por realizar la tarea con éxito en el menor tiempo. Los dos alumnos del Aula Taller de Soldadura se ayudan mutuamente y comparten la información, mientras que el alumno de Fontanería lo realiza sólo y es el profesor el que pone la información en común.

No ha habido ninguna llamada de atención a los alumnos y el profesor no ha tenido que elevar el tono de voz para hacer que se concentraran o dejaran de molestar en ningún momento. Esto puede tener relación con que el temario o con el hecho de que únicamente estaban tres alumnos en el aula.

CSL NÚMERO 2

Objetivo

Conocer el centro, su organización, los profesores, los alumnos, los diferentes programas, las actividades que realizan desde la entidad que les gestiona (Asociación NÚMERO 2), etc. También quiero conocer la opinión sobre el objeto de mi estudio, así que de un modo más informal y espontáneo quiero preguntar sobre los temas que establezco en las entrevistas.

Ficha nº 1: Visita

Fecha	30/04/14
Lugar	CSL NÚMERO 2. Asociación NÚMERO 2. Aula Taller (Sólo chicas)
Participantes	coordinador del CSL y maestro de Aula Taller Artes Aplicadas

Descripción

Contextualización:

Voy a realizar una visita concertada con antelación con la coordinadora del Centro Sociolaboral NÚMERO 2. El centro tiene un Aula Taller que es sólo para chicas y dos PCPI. Se gestiona por la Asociación NÚMERO 2. En el mismo centro en el que se encuentra el CSL la entidad gestiona otros dos programas.

En el Blog del CSL aparecen numerosos contenidos sobre el centro y sobre las alumnas. Hay un documento en el que las alumnas cuentan sus experiencias a lo largo del curso con los diferentes educadores que han tenido, de manera breve (documento que puede ser una fuente de información secundaria a considerar para la investigación.)

Desarrollo:

Primera entrevista:

En la reunión me cuenta que al comenzar con el Aula Taller tenían dos clases, una de chicos y otra de chicas, pero que dado el contexto

de la población que asiste al centro (población gitana mayoritaria), se producía un alto grado de absentismo de los chicos, y dado que se propusieron maximizar la eficacia de los recursos humanos que disponían, evaluaron la posibilidad de mejorar ese aspecto quitando el aula taller de los chicos y dejándolo sólo para chicas. Finalmente se realizó el cambio ya que la asistencia de las chicas es mucho mayor y no querían tener educadores sin alumnos a los que atender.

Actualmente el aula se forma por 14 alumnas, la mayoría de etnia gitana. Su organización es la siguiente: dos maestros de taller para dos grupos de siete alumnas. Todas tienen las mismas clases y asignaturas pero en diferente horario, siendo algunas clases conjuntas con los dos grupos y por tanto los dos educadores.

Esta división facilita el trabajo ya que se puede establecer una relación de confianza mayor con el educador y entre ellas el ambiente es más relajado cuando están en pequeños grupos.

En cuanto al contexto familiar de los alumnos me comenta que los padres no suelen acudir casi nunca al centro y raramente quieren saber algo de ellos en los casos de etnia gitana. Afirma que hay de todo, también hay padres que vienen y se implican, pero hay algunos que no quieren saber nada y que ni los ven. En el comienzo del curso realizan una charla informativa para trabajar con las familias, informarles, etc., a la que no suelen acudir más que “tres y el de la guitarra”. Con el objetivo de al menos conocerles les “obligan” a formalizar la matrícula en el centro, para lo cual tienen que acudir y firmar un documento que han realizado desde el CSL (su validez no es oficial ya que siguen siendo alumnos oficialmente matriculados en el IES). En esa ocasión también se aprovecha para presentarles a sus tutores de grupo, como intento de vincular a los padres al centro y a la formación de sus hijas.

Durante el curso se les da un voletín de notas a los padres, para lo cual se concreta una reunión con el tutor a la que deben acudir, pero

no todos lo hacen. Suelen insistir bastante (“somos pesados hasta conseguirlo”) y al final consiguen contactar con los padres para que acudan y puedan realizar la reunión.

Algunos padres con los que sí tienen bastante relación, se encuentran en el Proyecto XXX con el que también trabaja la Asociación.

En cuanto a las alumnas que acuden al aula, suelen estar orientadas desde los centros de los alrededores, pero en algunos casos no, hay una alumna que es de casetas y asiste hasta allí (cuando se dan estos casos suele haber más absentismo que en otras alumnas).

Las clases de tutoría las da ella misma y también tienen actividades complementarias los viernes y salidas varias que están orientadas también a temas de formación básica.

El absentismo: suelen asistir regularmente y en los casos que empiezan a fallar se les llama y se les da numerosos toques de atención a los padres para que asistan a las clases. En el caso de las alumnas que ni siquiera acudían al IES, en el CSL tiene una asistencia entorno al 60%.

Continuidad formativa: suelen continuar en el centro en PCPI dos o tres alumnas por curso. Este año tienen dos alumnas de aula taller del año pasado y otra más de hace dos años que hizo un PCPI en otro centro y ahora ha vuelto al este CSL.

Prefieren tener alumnas que hayan cumplido los 15 al centrar en el curso para que no repitan dos años el mismo curso porque esta formación es mejor no hacerla dos años “no tiene sentido pasar por el curso dos veces”.

Diferencia IES: en el IES las clases son muy grandes y los profesores no tienen tiempo para atender a todos al nivel en el que se encuentran, de modo que si un alumno se pierde se desengancha del ritmo normal de la clase y el reenganche es muy muy difícil. En el aula taller las chicas disponen de un educador casi individual, ya que

al trabajar sólo con siete chicas puede continuar el ritmo con independencia del nivel que tenga cada una. Dice “si una está con las sumas y la otra con las multiplicaciones no pasa nada, no es como en el instituto que les enseñan a hacer ecuaciones cuando todavía no saben ni sumar”.

Segunda entrevista:

Contexto: le he realizado la entrevista número 4 de la investigación y al finalizar me ha enseñado el taller, otro aula que utilizan, el material del que disponen, el aula de informática y me ha explicado los diferentes proyectos que se llevan desde NÚMERO 2.

Dice que es muy importante disponer de material de trabajo, para poder hacer algo con este alumnado que se encuentra u poco perdido en los IES, anteriormente trabajaba como educador en una UIEE y las diferencias son abismales, en esos programas el fallo está principalmente en que no les dotan de recursos con los que poder trabajar y así explotar al máximo las capacidades de los chavales.

Tienen numerosos materiales del área artística, como pinturas y lienzos que se fabrican ellas mismas y también disponen de un aula de informática con 14 ordenadores muy cuidados.

He entrado unos minutos a un aula en el que estaban trabajando con materiales artísticos, había cuatro alumnas, de las cuales tres estaban muy concentradas en la tarea (cada una la suya y todas diferentes) y casi ni se han inmutado de que estaba allí. La cuarta alumna se ha puesto a hablar con el educador con total espontaneidad y en voz alta y le ha dicho que tenía que hacer una cosa que ya habían hecho en otras clases porque su “tía/prima (un familiar)” le había pedido una y se la tenía que hacer.

CSL NÚMERO 3

Objetivo

Conocer el centro, su organización, los profesores, los alumnos, así como recopilar toda la información que me pueda aportar en relación al estudio, sobre las motivaciones y los intereses a lo largo de la progresión del curso en el CLS de los jóvenes, por lo que así que de un modo más informal y espontáneo le pregunto sobre los temas que establezco en las entrevista.

Ficha nº 1: Visita

Fecha	06/05/14
Lugar	Fundación NÚMERO 3. Centro Sociolaboral NÚMERO 3. Aula taller (Mixto, 6chicas-6chicos)
Participantes	coordinador del CSL

Descripción

Contextualización:

Voy a realizar una visita concertada con antelación con el coordinador del centro. El centro está gestionado por la Fundación NÚMERO 3 y está compuesto por un Aula Taller, un PCPI y una FO. En cada uno de los programas se desarrollan las siguientes áreas: Formación Profesional. Formación Básica. Animación Sociocultural y deportiva. Formación y Orientación Laboral. Desarrollo personal y acción tutorial.

Desarrollo:

Al comienzo de la reunión le explico de palabra el objetivo del estudio y él comienza a contarme cosas sobre el Aula Taller y los jóvenes del aula.

Aula Mixta:

El aula está formado por doce alumnos, al ser mixto está diseñado

con el planteamiento de que asistan 6 chicas y 6 chicos (hay dos tutores, uno el maestro de taller y otro el educador de formación básica, cada uno tutoriza a la mitad de la clase durante todo el curso). Es una opción enriquecedora para el aula, ya que las chicas aportan madurez y equilibrio a las dinámicas de las clases, sin embargo el juntar a chicos y chicas adolescentes con problemas de compórtamelo en las aulas a menudo es un factor que hace inevitable el surgimiento de conflictos en el aula.

También son jóvenes con los itinerarios formativos más planteados que en el caso de los chicos y en general la empatía con los educadores es más sencilla por lo que genera un ambiente general de empatía con la clase, lo que siempre es un elemento que facilita el trabajo en las aulas.

Sin embargo es algo con lo que se quiere trabajar desde el conflicto hasta la mediación y no tratar de evitar los problemas para educar así a afrontar los problemas y tratar de resolverlos siempre que surjan.

Actualmente no hay ninguna chica porque no han completado el cupo de solicitudes femeninas. Como mínimo intentan que haya un para o más de alumnas chicas, ya que si sólo hay una las dinámicas y la cohesión grupal serían más dificultosas al tratarse de una sola chica.

El taller trabaja con varias áreas profesionales; el área de pintura es el que más atrayente puede resultar para los perfiles femeninos, sin embargo la demanda suele ser mucho mayor en el perfil masculino.

El inicio:

Cuando estudian las demandas de plazas para el curso que vienen además de evaluar los diferentes informes de Orientación de los IES de los que proceden, también se preocupan por el alumno o alumna en sí y sobre las motivaciones que tienen para comprobar que sabe a lo que va al aula y que se va a comprometer con su trabajo y por tanto aprovechar esa plaza, que podría ser ocupada por otro alumno que la vaya a aprovechar mejor. Para ello se les exponen las áreas

con las que van a trabajar, los horarios, la dinámica de trabajo diario y se les enseña el centro en sí mismo.

Durante el curso:

La población gitana, en la mayoría de los casos, contando con alguna excepción, suelen abandonar el curso una vez han cumplido los 16 años. Durante el curso suelen ser absentistas y no se consigue mucho progreso con ellos debido a que no se tienen la oportunidad de trabajar con ellos. En el caso de las chicas es total y en el caso de los chicos se salvan sólo algunos.

Los alumnos que cumplen los 16 años y por parte de las familias y por el propio alumno se percibe una intención clara de abandono, se les presiona con la continuidad en el curso por medio de la normativa de la escolarización externa, la cual describe que es obligatorio terminar el curso. Sin embargo no hay ninguna otra regulación que así lo estipule, por lo que los padres y alumnos que tienen en conocimiento que la edad obligatoria es hasta que cumplan los 16, abandonan sin haber finalizado el curso académico.

Al finalizar:

Se realiza un seguimiento posterior al Aula Taller que está gestionado por la TS del centro. Primero se les orienta al finalizar el curso según las posibilidades que tengan en criterios de nivel curricular, es decir, si tienen un nivel mínimo para acceder a un PCPI o es mejor que se incorporen primero en un programa de formación Ocupacional. Deciden un itinerario con la ayuda del CLS, sin embargo la matrícula se formaliza en septiembre por lo que algunos no continúan con lo planificado a final de curso.

A mitad del curso el seguimiento confirma si estos alumnos han continuado o han abandonado antes de finalizarlo, e incluso si alguno de ellos una vez hecha la matrícula no han asistido. El 80% aproximadamente de los alumnos que deciden continuar su formación posterior, lo llevan a cabo con éxito.

El objetivo:

Las notas finales que se reflejan en los informes que posteriormente se entregan en los IES a los que pertenecían para convalidar la formación recibida a lo largo del año, revelan sólo el 25% de los alumnos aprueban los contenidos mínimos que se establecen en conjunto (IES Y CSL) para cada alumno.

Esto se debe a que el objetivo del Aula Taller comprende dos metas paralelas, por un lado están los objetivos curriculares antes mencionados, pero por otro se busca el crecimiento personal del alumno, la adquisición de habilidades y la continuidad con el compromiso y la responsabilidad de las dinámicas del aula, tales como son la puntualidad, el respeto a los compañeros y el profesor, el esfuerzo puesto en la tarea... etc.

Para el Aula Taller esta segunda meta se convierte el objetivo principal ya que a nivel curricular, en un año es muy difícil alcanzar el nivel que se ha perdido durante los años de fracaso escolar en el IES, ya sean dos o más, en un solo año. Por ello se trata más de buscar el reenganche y la vinculación con el sistema educativo, para compensar así, el rechazo que sienten hacia el IES.

En el Instituto:

Un detalle que refleja este sentimiento de rechazo percibido por los alumnos en el IES, se aprecia cuando a principio de curso realizan una dinámica en la que establecen las normas que ellos mismos se comprometen a cumplir a lo largo del curso, de manera participativa y democrática las deciden profesores y alumnos.

En esta dinámica, mientras los alumnos de PCPI o FO proponen medidas en torno a la mediación, los alumnos de AT siempre expresan acciones como "ser expulsados" como respuesta generalizada a cualquier comportamiento que rompa las dinámicas de clase.

Se sorprenden mucho cuando los educadores les proponen medidas

que se enfrentan a los conflictos y buscan por medio del diálogo soluciones de medicación.

Esta situación demuestra cómo han interiorizado el trato de los profesores en el IES, como un rechazo casi inmediato a sus comportamientos, frente a lo que se van a encontrar a lo largo del curso, es decir, la mediación y el diálogo ante los conflictos.

Objetivo

Desarrollo de las dinámicas habituales dentro del Aula taller. Actuación cotidiana de los alumnos durante las clases de las diferentes áreas. Lo que puede englobar cualquier acción que muestre unas características determinadas del alumnado y las dinámicas en el aula, como por ejemplo: actitud, comportamiento, lenguaje oral y corporal, agrupaciones, relación entre compañeros y con los educadores, etc.

Ficha nº 2: Clase FB

Fecha	06/05/14
Lugar	Fundación NÚMERO 3. Centro Sociolaboral NÚMERO 3. Aula taller (Mixto, 6chicas-6chicos)
Participantes	Seis alumnos del Aula taller, el educador de formación básica y el maestro del taller como profesor de apoyo.

Descripción

Contextualización:

Entro como observadora en una clase de formación básica de lenguaje. La clase está compuesta por 6 alumnos y los dos educadores, el de formación básica como profesor principal y el maestro de taller como educador de apoyo.

Desarrollo:

Las clases se organizan por medio de fichas que van aumentando

progresivamente de nivel. Al inicio del curso les realizan diversas pruebas de nivel que colocan a cada alumno en un nivel y establecen unos contenidos curriculares para el curso. Por tanto cada alumno comienza el curso con una ficha adecuada a su nivel, el objetivo es que poco a poco el nivel de la clase sea el mismo o similar, pero depende del avance de cada alumno.

De este modo se facilita que los alumnos estén motivados con las tareas de clase, cada ficha supone un pequeño objetivo de progreso y su dificultad es alcanzable ya que está adaptada a su nivel individual. Aunque las fichas corresponden a diferentes partes de un tema, el tema suele ser el mismo para todos, más o menos. Por ejemplo en la clase de hoy estaban trabajando sobre los verbos pero uno de los alumnos cuando quedaba poco para finalizar la clase ha comenzado una ficha del siguiente, ortografía.

Dinámica:

A lo largo de la clase los alumnos estaban concentrados con las fichas, cuando la acababan o cuando tenían dudas solicitaban la ayuda del profesor. El educador de apoyo sólo ha atendido puntualmente al grupo.

El profesor pone mucho empeño en que respeten los turnos, en que guarden silencio, en que estén concentrados en la tarea y en definitiva a que adquieran habilidades para poder seguir una dinámica normalizada en una clase.

Antes de responder a las preguntas asumiendo que no lo saben hacer, prefiere no resolver sus dudas a la primera y facilitarles a cambio las herramientas para que ellos encuentren la solución. Por ejemplo un alumno no entiende una palabra y le ofrece el diccionario para que él la busque y la comprenda, u otro alumno da por hecho que no entiende un ejercicio y el profesor le dice que lo lea de nuevo de tal modo que finalmente lo comprende por sí sólo.

Esta dinámica es muy positiva para los alumnos ya que poco a poco

van adquiriendo más autoestima sobre sí mismos y sobre sus capacidades al ver que pueden realizar pequeñas tareas con éxito y por tanto ir alcanzando metas académicas y progresar.

Evaluación:

Al finalizar la clase se les pasa un folio en el que bajo tres criterios: la actitud que han tenido a lo largo de la clase, los comportamientos disruptivos que han podido ocasionar y el trabajo o esfuerzo que han desempeñado a lo largo de la clase.

Si el profesor está de acuerdo con su autoevaluación no escribe nada en el folio, sin embargo si cree que no se ha evaluado como es preciso anota su valoración para dejar constancia de la diferencia de evaluaciones.

(Este documento se realiza a lo largo de la semana en todas las clases y se evalúa en la tutoría semanal junto al parte de incidencias que rellena el profesor cuando ocurre un incidente fuera de la dinámica normal. Con él se trabaja en el crecimiento personal y las habilidades sociales en la hora de tutoría de esa semana con el objetivo de que se modifiquen las conductas incorrectas para la siguiente semana).

Un alumno debía hacer un examen de recuperación en esa hora y se ha sentado apartado para realizarlo, el profesor poco después de que empezara a realizarlo le ha pillado copiando por lo que le han retirado el examen y se ha decidido sacarlo fuera de clase. Todo ello en un todo pacífico y de diálogo. No ha roto la dinámica de la clase ya que se ha solucionado en pocos minutos, mientras el resto de alumnos seguían con sus tareas.

Intervención ante el conflicto

Una vez finalizada la clase el alumno ha entrado en la clase y ha tenido una conversación con el profesor. Éste le ha pedido explicaciones por su comportamiento, atendiendo a que él mismo decidió la fecha de la recuperación y que tenía muchos días para

prepáraselo. Finalmente el alumno ha reconocido que lo había hecho mal, que no debería haber copiado, pero que era muy difícil y que había sido “un gilipollas”. El profesor le ha dicho que debido a su comportamiento el examen sería la semana que viene y los temas que entrarán serán más complicados que los del examen de hoy. El alumno lo ha comprendido y lo ha aceptado.

Esta situación refleja una intervención ante el conflicto de diálogo y mediación que resulta eficaz y positiva para el aprendizaje y la adquisición de habilidades individual en las dinámicas del aula.

Anexo 6: Programas formativos por Centro Sociolaboral

RED DE CENTROS SOCIOLABORALES:

CENTRO SOCIOLABORAL	AULAS TALLER (Escolarización Externa)	PCPI Programas de Cualificación Profesional Inicial	FORMACIÓN OCUPACIONAL	TELÉFONO e-mail
Actur Gestiona: A. MANCALA	• Artes Aplicadas (Chicas)	• Auxiliar de Comercio • Fontanería, Calefacción- Climatización		976.73.86.38 csactur@asocmancala.org Pedro Saputo, 3
Almozara Gestiona: Fundación Adunare	• Multiprofesional: Albañilería, pintura, electricidad, carpintería	• Ayudante Administrativo (TT.PP)	• Operario de Albañilería	976.43.47.63 csalmozara@adunare.org Fraga, 15
Casco Viejo Gestiona: Fundación San Valero	• Multiprofesional: Electricidad / Carpintería/ Mecánica • Multiprofesional: Confección / Peluquería	• Auxiliar de Reparación Electromecánica de Vehículos	• Auxiliar de Peluquería	976. 20.37.09 csccascoviejo@svalero.es C/ Rebojería 10-12 50002
Casetas Gestiona: A. TELCA	• Multiprofesional: Mantenimiento de Edificios	• Auxiliar de Estética	• Operario de Fontanería y Climatización	976.78.82.31 csccasetas@telca.es Avda. Constitución, 16
Delicias Gestiona: Fundación Adunare	• Encuadernación	• Operario de Reprografía	• Artes Gráficas: Impresor, Serigrafista, Preimpresión	976.53.36.58 codefjov@adunare.org Escultor Palau, 36
La Jota Gestiona: Fundación Adunare	• Electricidad y Electrónica	• Instalaciones Electrotécnicas y Telecomunicaciones		976.39.74.89 csllajota@adunare.org Avda. Cataluña, 84-86
Las Fuentes Gestiona: Fundación Adunare	• Multiprofesional: Albañilería/ Pintura / Electricidad / Fontanería / Carpintería	• Operario de Carpintería y Mueble	• Repostería	976.59.13.04 csllasfuentes@adunare.org Monasterio de Obarra, 2-4 bajos
Oliver Gestiona: Fundación Adunare	• Albañilería / Jardinería / Carpintería / Electricidad / Fontanería	• Operario de Tabiquería y Revestimientos Continuos • Operario de Viveros y Jardines y Centros de Jardinería		976.53.37.00 csloliver@adunare.org Tirso de Molina, 10
Picarral Gestiona: Fundación Picarral	• Soldadura • Fontanería-Climatización		• Cocina • Servicio Restaurante-Bar	976.52.73.40 info@fundacionpicarral.org C° de los Molinos, 12
San José Gestiona: Fundación Adunare	• Multiprofesional: Electricidad / Madera / Jardinería	• Operario de Carpintería y Mueble	• Auxiliar de Viveros y Jardines	976.41.05.70 cslsanjose@adunare.org Avda. Cesareo Alierta, 76-78
Torrero Gestiona: Fundación Adunare		• Auxiliar de Mecanizado y Montaje Metálico	• Auxiliar de Servicios de Alojamiento y Lavandería	976.27.99.34 csltorrero@adunare.org Monterregado, 13
Valdefierro Gestiona: Fundación Adunare	• Multiprofesional: Carpintería / Soldadura	• Auxiliar de Mecanizado y Montaje Metálico • Operario de Carpintería y Mueble		976.72.61.88 cslvaldefierro@adunare.org Avda. Valdefierro, s/n 50012

AULAS TALLER: (Escolarización externa)

Destinatarios

Chicos y chicas de 14-15 años matriculados, en ESO, orientados por el centro de enseñanza.

PROGRAMA FORMATIVO:

Ámbito técnico-práctico: taller, ámbitos lingüístico-social y científico-matemático (formación básica) y dinámico-artístico (animación sociocultural y deporte), tutoría.

PCPI:

Programas de cualificación profesional inicial: Talleres profesionales.

Destinatarios

Jóvenes de 16 a 20 años. Que no hayan obtenido el graduado en ESO ni cuenten con titulación de FP.

PROGRAMA FORMATIVO:

•Módulos generales que incluyen: Aprendizajes instrumentales, desarrollo personal y social, formación emprendedora y laboral y tutoría.

•Módulos específicos. Perfil profesional que incluye: un modulo de formación en centros de trabajo (Prácticas no laborales).

FORMACIÓN OCUPACIONAL:

Destinatarios

Jóvenes desempleados de 16 a 25 años sin cualificación profesional.

PROGRAMA FORMATIVO:

Áreas de formación profesional, formación básica, formación sociolaboral, animación sociocultural y tutoría.

* posibilidad de prácticas no laborales en empresas.

INSCRIPCIONES: En los Centros; una sola solicitud con una o más preferencias de especialidad a realizar en cualquiera de los Centros, preferentemente en el de primera opción. Se realizarán a lo largo del mes de junio. Comunicación de plaza en el mes de julio. Vacantes en la primera semana de septiembre.